



Càtedra Unesco Dones, Desenvolupament i Cultures de la Uvic

MUJERES, GÉNERO Y DESARROLLO

Saberes Interdisciplinares

Isabel Carrillo (Coord.)



1

MUJERES, GÉNERO Y DESARROLLO

Saberes Interdisciplinarios

Isabel Carrillo (Coord.)

1

MUJERES, GÉNERO Y DESARROLLO

Saberes Interdisciplinares

Isabel Carrillo (Coord.)

Irene Comins Mingol

Anna Gómez Mundó

Miguel Ángel Sánchez Huete

Neus Santaner Pons

Ana María Vega Gutiérrez

Paola Zaccaria

Mujeres, género y desarrollo : saberes interdisciplinares / Isabel Carrillo, coord.
p. ; cm.- (Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures de la
Uvic ; 1)

Bibliografia

ISBN 978-84-939807-8-8

I. Carrillo, Isabel II. Col·lecció 1. Feminisme 2. Dones – Condicions Socials
3. Igualtat entre els sexes

141.72

316.42

Col·lecció

Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures de la UVic

NÚMERO 1

© dels textos, els autors respectius

© d'aquesta edició: Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures

Edita:

Servei de Publicacions de la Universitat de Vic, 2011

C. Sagrada Família, 7. 08500 Vic

www.uvic.cat

Disseny: Eumogràfic

Impressió: Novoprint

ISBN: 978-84-939807-8-8

D. L.: B-7287-2012

ÍNDICE

9. **Presentación**
Isabel Carrillo
13. **Orígenes orales de textos pedagógicos: hablan las desconocidas**
Anna Gómez Mundó
25. **«Jammings» disonantes: viajando por los archivos poscoloniales y posmulticulturales de las culturas públicas**
Paola Zaccaria
45. **Nuevos retos de las políticas de igualdad: responsabilidad social y normas financieras**
Miguel Ángel Sánchez Huete
63. **El camino de la igualdad desde la óptica educativa y sindical**
Neus Santaner Pons
81. **Derechos culturales y género: ambivalencias de la dimensión jurídica de la cultura**
Ana María Vega Gutiérrez
101. **Carol Gilligan «in a different voice»: una revolución en la teoría del desarrollo moral, un desafío de la investigación para la paz**
Irene Comins Mingol
117. **Desvelar las desigualdades: la educación como posibilidad**
Isabel Carrillo

PRESENTACIÓN

Isabel Carrillo

Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures

En junio de 2011 la Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures, junto con el Grup d'Estudis de Gènere: traducció, literatura, història i comunicació, y el Centre d'Estudis Interdisciplinaris de la Dona de la Universitat de Vic, organizó el I Congreso Internacional sobre Género, Desarrollo y Textualidad. La finalidad de este primer congreso fue el visibilizar y debatir las textualidades, aportaciones que, desde ámbitos de conocimiento diversos, han contribuido al desarrollo, al reconocimiento y a la expresión de los derechos humanos de las mujeres. Textos de literatura, pedagogía, historia, traducción, jurídicos y declaraciones institucionales fueron objeto de análisis en diferentes espacios de discusión sobre género y textualidades narrativas, multiculturales y políticas.

Fruto de este primer encuentro, la Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures de la Universitat de Vic se plantea el reto de un nuevo proyecto: iniciar la edición de nuevas textualidades que en el presente emergen en los espacios de investigación e intercambio científico. Esta obra constituye la primera publicación. Con ella se quiere abrir el espacio para mostrar los resultados de estudios y las reflexiones sobre las mujeres, las desigualdades y los condicionantes de género que continúan operando. Al mismo tiempo, alumbrar otros saberes que permitan proyectar un futuro más libre, más justo y más solidario.

La obra que presentamos quiere contribuir a la creación y expansión del conocimiento, reconociendo que éste es necesario para superar las desigualdades entre las mujeres y hombres, para disminuir la brecha de género de la que nos habló el profesor Pablo Gentili en la conferencia de clausura del Congreso, haciendo referencia a la educación en América Latina. Con sus palabras Gentili nos recordó la necesidad de analizar la multidimensionalidad de los procesos de exclusión para, con ello, poder observar y poner de relieve las marchas y contramarchas recorridas y pensar, a partir de ellas, cómo superar los límites que encuentran las posibilidades de hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las mayorías. Para Gentili, cualquier proyecto político debería partir del reconocimiento que la exclusión social es una relación social y no un estado o posición en la estructura social de una determinada sociedad, y que

la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.

Desde diferentes ángulos, los textos que forman parte de la presente publicación nos ayudan a pensar los procesos de exclusión de las mujeres, el porqué de los mismos, así como las propuestas y cambios necesarios para conformar sociedades inclusivas. Los diferentes capítulos son reflejo de la trayectoria diferencial de cada autora y autor, en sí mismos tienen una identidad propia, y en conjunto nos ofrecen perspectivas focalizadas en torno a la complejidad de los estudios de género. Son expresión de ámbitos disciplinares diversos que confluyen en pensar la diferencia sexual y la realidad de las mujeres, del desarrollo, de los derechos humanos, y de la igualdad, no desde el aislamiento de ámbitos de conocimiento inconexos, sino desde la necesidad de ir trazando mapas donde los saberes nos ofrecen no sólo marcos de investigación y de conocimiento multidisciplinar, sino también interdisciplinar, en el sentido de las relaciones e interconexiones existentes entre los mismos.

Los primeros capítulos indagan en los otros textos, los invisibilizados o fronterizos, rompiendo con las culturas homogeneizadoras que impone la cultura androcéntrica. Anna Gómez Mundó, en el capítulo «Orígenes orales de textos pedagógicos: hablan las desconocidas», nos alumbró sobre el valor pedagógico de la conversación y de los relatos orales que en ella nacen; relatos que son antesalas de muchos de los textos que interesan a la pedagogía. Afirmó la autora que el texto pedagógico necesita las narraciones orales que dan cuenta de experiencias vividas, significadas, nombradas por quienes las encarnan cotidianamente. Los relatos contados en voz de sus protagonistas son antesalas de textos pedagógicos de educadoras que, al escribir, hacen de este acto una práctica frontera más para contarse, intercambiar, aprender juntas y vivir en libertad el saber de su oficio.

Es también en la frontera donde se sitúa Paola Zaccaria en su capítulo «*Jammings* Disonantes: viajando por los archivos poscoloniales y posmulticulturales de las culturas públicas». Su estudio sobre los movimientos de resistencia a la hegemonía cultural, sobre la colonización, descolonización y neocolonización y sobre la resistencia a la integración, nos adentra en lo que denomina creaciones frontera, de umbral. Para la autora, ya no podemos hablar de obras multiculturales, sino de infinitas traducciones de culturas, rompiendo así con los límites de los horizontes fijados para ir más allá de la compartimentación de los saberes, con el deseo de no temer la fricción que procede del tocarse entre posiciones heterogéneas. La autora indaga así en la diferencia sexual y la creación artística, entendiendo el arte como formación cultural que exige activismo y salir de la homogeneidad y normatividad sexual y racial.

Los tres capítulos siguientes conforman un segundo bloque, pues en ellos se ofrece otra perspectiva de la realidad: se estudian las aportaciones de las políticas públicas, de las normas jurídicas y declaraciones internacionales reflexionando sobre su contribución al reconocimiento de los derechos de las mujeres y a la construcción de la igualdad. El texto «Nuevos retos de las políticas de igualdad: responsabilidad social y normas financieras», de Miguel Ángel Sánchez Huete, nos sitúa en el ámbito del Derecho advirtiéndonos que los reconocimientos normativos de la igualdad, siendo necesarios e imprescindibles, no resultan suficientes para cambiar un estado de cosas que pervive injusto. Analiza el autor otros mecanismos que pueden favorecer el reconocimiento de los derechos, mecanismos que permiten fomentar la participación e implicación de los agentes sociales en la realización de los valores consensuados. Las aportaciones en torno a la responsabilidad social (de las empresas) y la igualdad son los ejes centrales del estudio realizado por Sánchez Huete, quien se cuestiona que existe el riesgo de que el fin del actuar ético, que integra dicha responsabilidad, devenga un medio para la rentabilidad económica. Por otra parte, el autor también cuestiona el hecho de que la responsabilidad social empresarial pueda derivar en la excusa o pretexto de los poderes públicos para dejar en manos privadas la promoción de valores y derechos sociales. En este sentido, afirma que la consigna es no dejar en manos del mercado el bienestar de la ciudadanía y, por lo tanto, la garantía de derechos e igualdad para las mujeres.

Neus Santaner Pons, en el capítulo «El camino de la igualdad desde la óptica educativa y sindical», nos acerca a la comprensión de los cambios en las políticas educativas que han contribuido a fomentar proyectos orientados a una educación en la igualdad y la diferencia, una educación no sexista que ha de ser expresión de los derechos humanos. La autora realiza un repaso histórico analizando las aportaciones legislativas que suponen avances en la educación de las mujeres y en la instauración de la coeducación. De la Segunda República a la LOE, describe los avances y las paralizaciones o retrocesos provocados por los cambios políticos en materia educativa y social. Pasado el periodo de dictadura, la democracia abre el espacio al actuar de las organizaciones sindicales que se proponen como objetivo la coeducación y la educación para la igualdad. La autora advierte que, a pesar del camino recorrido, la escuela mixta permanece en el presente, encubre discriminaciones y repite el modelo simbólico del patriarcado.

El capítulo de Ana María Vega Gutiérrez «Derechos Culturales y Género: ambivalencias de la dimensión jurídica de la cultura» realiza un repaso de la normativa relativa a los derechos culturales, analizando los vínculos y alianzas entre el feminismo y el multiculturalismo. La autora afirma que ambos abogan por una revisión del principio de igualdad y de las relaciones de poder que subyacen en las estructuras sociales, jurídicas y políticas. Considera que el esencialismo cultural tiene consecuencias especialmente

graves para el estatuto jurídico de las mujeres, cuyos derechos se ven amenazados y sacrificados en nombre de la cultura. Ante esta realidad, el reto está en cómo respetar y valorar las diversas culturas y, al mismo tiempo, elaborar estrategias que promuevan el desarrollo humano integral de las mujeres, eliminando cualquier práctica opresiva en nombre de la cultura y promoviendo los derechos humanos universales.

Los dos últimos capítulos de la obra conforman un tercer bloque donde dialogan la investigación para la paz y los caminos posibles de la educación. Irene Comins Mingol, en su texto sobre «Carol Gilligan *in a different voice*: una revolución en la teoría del desarrollo moral, un desafío de la investigación para la paz», reflexiona sobre las aportaciones de los trabajos de Carol Gilligan que han inspirado la investigación feminista pacifista al visibilizar una voz que aboga por una acción no violenta, no destructiva, situada y sensible al contexto, orientada al cuidado y bienestar de los seres humanos. Si bien la autora parte de la consideración que la ética del cuidado es una ética feminista, también clarifica que la perspectiva del cuidado no está biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres. La ética del cuidado es relacional, se fundamenta en la responsabilidad y trata de suprimir la violencia. Comins afirma que hay que acercar el cuidado como valor y como modo de ser en el mundo a la política, revelando otras prioridades como son el bienestar y la paz.

Cierra el libro el capítulo de Isabel Carrillo «Desvelar las desigualdades: la educación como posibilidad» donde, a partir de la constatación de que en el presente siglo hemos heredado las posiciones de género subordinadas, se pone de manifiesto la importancia de las conferencias y declaraciones internacionales, así como de las organizaciones y movimientos sociales para promover la igualdad de derechos de las mujeres. Partiendo de esta perspectiva histórica, la autora analiza los caminos recorridos por la pedagogía, visibilizando los modelos educativos que inhiben la vivencia de los derechos humanos y perpetúan las desigualdades. Es decir, para la autora, la falta de equidad y las relaciones de subordinación se reproducen también en el seno de las instituciones educativas. Junto a ello pone de manifiesto las potencialidades de la propia educación, pues considera que la educación es posibilidad cuando nace del convencimiento de la educabilidad del ser, educabilidad que permite proyectar viajes formativos hacia la igualdad. Con este capítulo se cierra una obra que entrelaza pasado, presente y futuro, que pone en interacción estudios plurales y transversales sobre la igualdad, los derechos y el desarrollo de las mujeres.

ORÍGENES ORALES DE TEXTOS PEDAGÓGICOS: HABLAN LAS DESCONOCIDAS

Anna Gómez Mundó

Departament de Pedagogia. Universitat de Vic

La poca presencia de textos pedagógicos fundamentales de autoría femenina preocupa. Los esfuerzos por recuperar y visibilizar las aportaciones al pensamiento pedagógico son muchos, y gracias a ello lo que antes era ausencia ha devenido escasez, pero presencia al fin. A pesar de ello, continuamos insistiendo en buscar y recuperar en los rastros de la escritura aquella narración que de testimonio de la huella y el legado pedagógico de una importante genealogía femenina.

Es en este punto cuando —sin poner en duda la necesidad de seguir rescatando las aportaciones de los textos de tantas mujeres— me planteo en qué medida esta vía de recuperación del saber colabora a la reproducción de los parámetros tradicionalmente patriarcales por lo que al valor de reconocimiento se refiere. Dicho de otro modo, aquello que me preocupa es la insistencia en recuperar textos escritos por mujeres si esto señala que el valor de la presencia femenina en el mundo de la educación se focaliza únicamente en sus aportaciones escritas, en la voz visible, dejando a un lado u olvidando las otras formas con las que las mujeres hacen pedagogía, es decir, las formas, canales y lenguajes con los que las educadoras piensan su práctica, la significan y ponen en circulación —compartiéndolo— su pensamiento pedagógico.

La reflexión anterior, junto con el apunte que me dice que a menudo antes de llegar al lenguaje de la escritura el relato ha sido una amalgama de narraciones orales, son las dos ideas con las que se desarrolla el eje principal de este texto, esto es, que la experiencia educativa semilla de muchos textos de referencia de pedagogas, maestras y educadoras ha tenido lugar en espacios educativos sostenidos por la práctica de muchas mujeres que encarnan, impulsan y crean el pensamiento pedagógico que ha inspirado y llenado de contenido tales narraciones.

El espacio privado de la pedagogía

En el oficio de educar necesitamos al otro, a la otra. No es que la toleremos o la aceptemos sin más desde una suerte de generosidad magnánima, no, sino que la necesitamos precisamente para vivir la educación. Así pues, la necesidad del otro en las prácticas educativas no es un síntoma de carencia problemática sino aquello que da luz y sentido a la experiencia de educar. Y es precisamente en las relaciones educativas donde se abre la necesidad de asistir con el pensamiento aquello vivido, y es entonces cuando se inaugura un proceso de significación que va elaborando aquella narración —silenciosa, oral o escrita—, aquella narración que reclama la asistencia de la palabra para así elevar la vivencia al nivel de la experiencia. De ahí que podamos pensar que la experiencia pedagógica es inseparable de la experiencia narrativa, si admitimos que es con los lenguajes narrativos como construimos la realidad simbólica:

Las narraciones no son simples maneras de contar las cosas, sino que condicionan cómo aprehendemos y construimos el mundo. Las narraciones son aquellos instrumentos a través de los cuales damos sentido a nuestro mundo, constituyéndolo como significativo para nosotros. La narración es, pues, una de las principales herramientas de construcción de la realidad simbólica. (Cabruja, 2000: 84)

La significación de lo que nos pasa, pues, requiere un relato que sostenga y oriente la dotación de sentido de lo que nos ha sucedido; requiere una narración que, como sabemos también por experiencia, no puede elaborarse manteniéndonos aisladas sino que reclama la interlocución con el pensamiento de la otra. Dicho pensamiento puede encontrarse, en efecto, escrito en textos de distintas y variadas disciplinas, aunque también —y en ocasiones, únicamente— en las situaciones de intercambio oral que se mantiene con las compañeras, colegas, profesoras. Del mismo modo, también las protagonistas de la experiencia educativa —casi siempre mujeres desconocidas en los contextos académicos y del mundo editorial— buscan con afán el significado de aquello que viven, haciéndolo con los lenguajes que tienen a su disposición. Consciente de ello, la frecuencia con la que he presenciado escenas como la de dos o más maestras que prolongan su charla a la salida de la escuela cobra un sentido que va más allá del que le podía dar años atrás. Aquella visita que irrumpe en el despacho de una compañera —aquella que otrora podía interpretar como un mero parón en la jornada— puedo leerla como un acudir a quien se confía en busca de lucidez, impulso o sensatez, esto es, en busca de sentido. Entonces, de las horas de café repletas de relatos que describen y reflexionan acerca de lo sucedido ayer o la pasada semana, e incluso de las citas que se convocan fuera del horario laboral porque «necesitaba contárselo a alguien para aclararme» o «me han contestado así

¿cómo lo interpretas tú?» surge la pregunta acerca de la continua necesidad de hablar de lo que nos pasa con otras y otros: ¿De dónde la inclinación a pedir consejo a quienes reconocemos autoridad? ¿Qué impulsa el deseo de intercambiar nuestras experiencias con las demás? ¿Por qué la preferencia a la conversación ante otros lenguajes y canales?

En primer lugar, creo que es preciso señalar la potente carga simbólica que lleva consigo la práctica de la conversación. Conversar es una manera de estar en el tiempo habitándolo sin dejar de estar en relación de disparidad, autoridad y curiosidad, de manera que es en este carácter relacional de la práctica de conversar donde encontramos uno de los puntos que nos abren la puerta a comprender la necesidad de conversar de buena parte de las educadoras. Al mismo tiempo, narrar es una forma de estar con sentido en el tiempo por el que discurre la vida y una práctica que dispone la conciencia de alteridad como condición para ser. El tiempo —los tiempos sosegados, los tiempos arañados del reloj, los tiempos que algunas voces perversas aún insisten en negar o menospreciar— aparece aquí como el elemento cómplice que se ofrece como mecedora de la narración que dos, cuatro o cinco voces van construyendo a partir de su experiencia.

El segundo elemento que tomo en consideración es el descubrimiento que realizamos en algún momento de la práctica educativa, cuando aquello que en su momento era una tímida intuición nos aparece como una constatación. Esto es, cuando vemos claramente —porque así lo vivimos en la realidad concreta— que la creación y cuidado de las relaciones no consiste en la buena o mala aplicación mecánica de normas, fases y técnicas preestablecidas sino en un saber moverse por la delicada trama de mediaciones simbólicas por las que cada una va deslizándose poniéndose en juego en primera persona. Y es que colocarse en la realidad pedagógica no es un gesto gratuito, porque las relaciones que se viven en el día a día de la educación no escapan a la ordenación jerarquizada de las demás relaciones que también están e imperan en nuestra comunidad. Las relaciones regidas por lógicas de violencia coexisten en el mismo contexto donde se busca vivir la educación desde otro lugar más sensato. Por este paisaje complejo, por este tamiz de simbólicos diferentes y hasta opuestos es por donde las educadoras transitan cual funámbulo que camina entre una realidad caracterizada por el abuso de poder y una realidad deseosa de vivir en relaciones de autoridad y confianza. De ahí que piense que posiblemente es este movimiento continuo por estos espacios borrosamente limítrofes lo que nos impulsa la búsqueda de nuevos sentidos que orienten nuestra manera de estar en la educación y de sostenernos en ella sin caer en una desorientación y pobreza simbólica. En este sentido, la oralidad que conlleva la conversación ofrece la posibilidad de hacer viable el proyecto de orientarse que se vive como una urgencia para la existencia en libertad:

Así, la búsqueda de significado, y no necesariamente la búsqueda de la verdad, está implícita en el impulso de hablar. [...] De todas las necesidades humanas, sólo la ‘necesidad de la razón’ no puede satisfacerse adecuadamente sin el pensamiento discursivo, y éste es inconcebible sin palabras llenas de significado aun antes de que, por así decirlo, el espíritu viaje a través de ellas. (Arendt, 2007: 121)

De esta manera, con la ayuda de palabras llenas de significado, cada mujer y cada hombre va construyendo un discurso que despliega al ritmo de la conversación, al paso de la común escucha y del decir de unas y otros. La conversación es uno de los lugares donde se hila una narración propia y original acerca de la experiencia humana que siempre se da en relación, esto es, la experiencia pedagógica.

Los relatos orales a los que me estoy refiriendo, antesala de muchos de los textos que interesan a la pedagogía, aparecen en el momento en el que alguien tiene alguna cosa comunicable, o sea, cuando alguien está deseoso de contar su relato —sólido o incipiente— a quien confía que podrá escucharlo y, a veces, seguir tirando de él llevándolo más allá del punto en el que uno lo termina. Y aquello que es germen del relato no es otra cosa que la propia experiencia, aquel acontecimiento inacabado que otro o una misma insiste en contarse y contar como un acto que podemos entender —a tenor de las palabras de Walter Benjamin— como aquel que pretende evitar que el valor de la experiencia pedagógica perezca:

Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. Con frecuencia cada vez mayor se difunde la perplejidad en la tertulia, cuando se formula el deseo de escuchar una historia. Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias.

Una causa de este fenómeno es palmaria: la cotización de la experiencia ha caído. Y da la impresión de que sigue cayendo en un sin fondo. Cualquier ojeada al periódico da pruebas de que ha alcanzado un nuevo nivel mínimo, de manera que no sólo la imagen del mundo exterior, sino también la imagen del mundo ético han sufrido, de la noche a la mañana, transformaciones que jamás se consideraron posibles. Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que desde entonces no ha llegado a detenerse. ¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No más rica, sino más pobre en experiencia comunicable. (Benjamin, 2008: 60)

Porque la misma dificultad de intercambiar experiencias es, en sí, una crisis de la propia experiencia, es por lo que no es banal valorar la esfera de la oralidad como uno de los elementos que, aun recibiendo desconsideración por los espacios academizados donde también está presente, es origen y sostén de aquella narración escrita que describe, piensa, cuestiona o reflexiona la experiencia pedagógica.

En consecuencia, y en más de una ocasión, el texto pedagógico necesita las narraciones orales que dan cuenta de las experiencias vividas, significadas y nombradas por quienes las encarnan cotidianamente y dejan que les ocupen —combinando pasión y contrariedad— en su quehacer. En efecto, algunas que escribimos acerca de la educación sabemos a ciencia cierta que sin la generosidad del saber que nos ofrecen maestras, educadoras y estudiantes no podríamos llegar a trasladar a la escritura nuestra pequeña o gran aportación a la pedagogía.

Textos privados, textos públicos

Bien sean orales o se presenten con la escritura, las narraciones que dan cuenta de la experiencia encuentran su punto de origen en aquel punto donde el saber y el no saber se mezclan, aquel espacio liminar donde se tambalea la seguridad del saber al uso. La perplejidad, la sorpresa, el gozo o el dolor visitan a quienes participan del quehacer, visitan a aquellas que con todo su cuerpo están en relación con la otra, con el mundo, y que con su estar le afectan y lo afectan; esto es, hacen política:

Lo que constituye la realidad es el sentido de nuestra experiencia y no la estructura ontológica de los objetos, [...] y el hecho de que nuestros cuerpos participan siempre en el mundo cotidiano, cualquiera que sea nuestro interés en ese momento. Esta participación implica una capacidad de afectar al mundo cotidiano y de ser afectado por él. (Goffman, 2006: 5)

La mayoría de veces en las que tales situaciones suceden, y tras de ellas los relatos que originan, nos encontramos en espacios privados —espacios laborales, familiares, afectivos. El aula, la cocina, la sala de reuniones, el centro de menores, los pasillos de la cárcel, etc., son espacios que albergan importantes y significativos hechos pedagógicos. De ahí, de esos lugares donde espacio y tiempo sostienen pedagogía en vivo, es de donde salen los relatos de la experiencia contados en voz de sus protagonistas. De ahí surge la articulación en palabras de lo cotidiano de la pedagogía, relatos contruidos con el tejer de la acción y el pensamiento buscando sentido a lo acontecido.

Con todo, la cuestión sobre cómo se presentan estos relatos o cómo se visibilizan en el mundo letrado persiste. Todavía son válidas las hipótesis que distintos autores han lanzado para explicarnos el porqué de la poca escritura por parte de las mujeres, pero hay alguna omisión que, a mi modo de ver, hace incompletas las razones que arguyen. Veamos por qué:

El acceso y el ejercicio de la escritura han sido identificadas por Elías (1994) y Chartier (1998; 1999) como un dispositivo de poder para controlar la génesis y distribución del conocimiento. Mientras Elías se remite a cómo los eclesiásticos utilizaron la escritura con el fin de controlar los bienes materiales y las ideas religiosas, Chartier lo hace refiriéndose al poder de la misma escritura, tomando como ejemplo las normas, formas de enseñanza y legitimidad de la práctica escritural, práctica prohibida a las mujeres durante largo tiempo. Asimismo, al preguntarse por la desigual práctica entre los dos sexos, encuentra una clave en las posibilidades de comunicación, intercambio y libertad de escapar del orden patriarcal, matriarcal o familiar que abren las dimensiones de la práctica de escribir. Ciertamente, eso explicaría el temor de los hombres ante el ejercicio de la escritura de sus mujeres. Más acá en el tiempo, el educador y pedagogo Jordi Planella añade una razón más a las descritas hasta ahora, una razón difícil de rebatir:

La nuestra es una sociedad que se fundamenta en la grafía, pero en cambio, el colectivo de educadores no siempre tiene disponibilidad ni tiempo para plasmar en formato escrito sus métodos, sus reflexiones, sus «descubrimientos», en general sobre aquello que sabe hacer en su profesión. De forma paradójica nos damos cuenta de que precisamente en la tarea cotidiana del educador la «redacción» de informes, las anotaciones de observaciones, la elaboración de programas educativos individuales, ocupan un espacio muy importante. (Planella, 2009: 218)

Bien es cierto que disponer de tiempo ayuda a escribir, pero observando la jornada laboral de las educadoras y educadores es fácil percatarse —como da buena cuenta el autor— de que una parte de su tiempo va destinada a escribir. Tiene que haber algo más que explique la paradoja que plantea, la cual incluye la poca presencia de textos de autoría femenina.

Retomando el temor del páter hacia la desviación que la práctica de la escritura pudiese ocasionar a su fémina, se abre algo de luz para añadir otra posible respuesta a la cuestión que nos planteamos. Sin lugar a dudas, es comprensible que ante los grandes peligros que conllevaba la escritura el poder de lo masculino tomase algunas medidas para mitigar tales efectos en las mujeres. Dos de ellas aún vigentes, por cierto: las prácticas burocráticas institucionales de los centros de poder y la universalización como única lengua válida de la androcéntrica y desarraigada del cuerpo sexuado que la dice.

No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. [...] Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo

de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos. (Larrosa, 2006: 47)

La pedagogía no escapó de los efectos de las políticas de la verdad dispuestas en las políticas de la lengua, ni tampoco pudieron hacerlo sus textos. En realidad, la colonización del oficio de educar por la lengua de nadie y la desconsideración de la oralidad en nuestro contexto —contexto que, recordemos, valora la grafía por encima de la oralidad— son, bajo mi punto de vista, los escollos que todavía se interponen ante quien quiere narrar y narrarse en educación.

Pero a pesar de la homogeneización simbólica que las estructuras de poder han instaurado y conservado durante tantos siglos, siguen habiendo entre nosotras y nosotros otras maneras de pensar, escribir y difundir saber. Son canales sumergidos, invisibles a los corpus académicos, cierto, pero resistentes y sensatos desde su espacio frontera. ¿O no es verdad que la disposición a escribir y leer es alta y notoria en las mujeres? Sí, lo es. Mientras llevaba a cabo la investigación para mi tesis doctoral, la respuesta afirmativa a la pregunta apareció de un modo incontestable. Las educadoras con las que pensaba la práctica educativa, todas trabajando en contextos institucionales difíciles y rígidos, leían y escribían con habitud. Porque, lo vi claro entonces, quien narra —oralmente o por escrito— parte de su experiencia; y quien puede partir de su experiencia y ponerla a disposición de otros con quienes intercambiar pensamiento son quienes cada día tocan la educación en primera persona. Porque la escritura como narración de la experiencia ha sido y está siendo una práctica a la que muchas educadoras recurren. El intercambio de textos inéditos —manuscritos y digitales—, los diarios profesionales, cartas a colegas de otras instituciones circulando por la red, entre escritorios de despacho o mesas de los bares, son continuos entre educadoras y maestros. Es evidente que no escapan de la escritura ya que la conciben como un modo de sistematizar, ordenar y explicarse lo que les pasa y lo que desean mientras se sostienen en la conversación silenciosa con la otra que está en ellas, tal y como Arendt calificó lo que es el pensar. Una conversación con la que cada cual se lanza a la búsqueda de las palabras que le ayuden a nombrar lo que quiere decir, porque sabe que de aquello dicho o escrito por una, ésta es la responsable. Rigurosas en su relato por responsabilidad, las educadoras se relacionan con la escritura sin abandonar el carácter relacional del oficio, ya que con la escritura no se corta el vínculo con el mundo, pudiendo mantener de esta forma la conciencia de alteridad que junto a la escritura, y como bien escribió Zambrano, es puente de libertad:

Escribir es defender la soledad en que se está; es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente por la lejanía de toda cosa concreta, se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas. (Zambrano, 2010: 307)

En contra de lo que se pueda pensar, pues, abundan textos pedagógicos circulando por los márgenes de lo público, textos escritos por mujeres anónimas. Entonces, puede que lo que nos nubla el análisis sea la idea de pensar que aquello que de real existe de la escritura femenina es sólo lo que se publica desde la Academia, y por ello olvidamos la conquista de la escritura en lengua propia que tantas mujeres ejercen como una práctica frontera más para contarse, intercambiar, aprender juntas y vivir en libertad el saber de su oficio.

De todo ello se desprende, al fin, que la obstaculización ejercida en relación al acceso de la práctica de la escritura por parte de las instancias de poder, en lugar de ocultarla y desestimarla como propia también de las mujeres, ha desencadenado la potencia de libertad que lleva consigo la escritura —ésta sí— en nombre propio. Las múltiples dificultades que podemos hallar para escribir textos pedagógicos no cierran de forma total y absoluta el intento perseverante de sostener y poner en circulación la búsqueda de sentido del ser y estar en el mundo «en relación con», es decir, de estar enteras en la práctica política y simbólica de la educación.

Ahora bien, estos textos pedagógicos no emergen a la esfera pública con la misma asiduidad que otros. Actualmente no disponemos de un notable número de bibliografía escrita por mujeres y en lengua propia, esto es evidente. Más allá —que también— del poco interés que puede despertar el relato que puede ofrecer un texto escrito en otro lenguaje divergente al dominante en el panorama editorial de los y las «expertas», la ausencia puede explicarse también como resultado de una decisión de las mujeres a no compartir su saber, no por celosía o parámetros de propiedad intelectual, sino por proteger el saber y las palabras que lo desarrollan y cuentan de la institucionalización —rigidización y protocolización— de las prácticas que narran en sus relatos. Saben que mientras estas palabras no sean capturadas seguirán formando parte del proceso vivo que va instituyendo sin fin la comprensión de su oficio. Entonces, lo que era leído como opresión y constreñimiento puede leerse como expresión de la libertad de las maestras, educadoras, mujeres que quieren seguir manteniéndose como desconocidas ante el gran público.

Textos tejidos en relación de conversación. La autora comparte autoría

La conversación es una forma de narración compartida de una delicada e imprevisible arquitectura. La relación con lo otro del otro impide caer en la apropiación individual puesto que el relato y su saber circula en el «espacio entre» de las conversadoras. La conversación como narración aparece, por lo tanto, como una práctica que no deja que el relato que va hilvanando sea capturado por una de las partes que participan de ella, pues con ella se va construyendo un relato que busca la comprensión de la experiencia que lo ha inaugurado tejiendo las voces de unas y de otras. Esta dimensión convierte a la conversación en una interesante fuente de aprendizaje tanto para quienes relatan su experiencia como para quienes la escuchan, transformándose también en experiencia para él y ella. Porque la narración lo es cuando toca algo de quien la escucha, sacudiéndolo e invitándole a entrar en la conversación del relato desde su experiencia. Es entonces cuando podemos decir que el relato es un relato sin fin, una historia de significaciones infinitas, tantas como las que sus interlocutoras e interlocutores pueden llegar a darle.

Antes de ser elevada al rango de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. [...] Nuestra relación con el relato consiste, en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y a fortiori de la de contarnos a nosotros mismos. (Ricoeur, 1999: 20)

Así es: el relato que va elaborando la práctica de la conversación oral puede seguir siendo fértil en la conversación que podemos mantener escribiendo y leyendo, una vez esta conversación se ha metamorfoseado en otra voz o en la misma, pero sobre un soporte del lenguaje distinto al original. Me gustaría, por lo tanto, precisar que de lo que se trata no es de negar el valor del texto escrito sino de reconocer sin pudor su origen, cuando así sea, oral.

En la línea expuesta hasta ahora es en la que me situé a raíz de mi todavía incipiente experiencia de investigar en educación. Más justo y verdadero sería decir que la misma investigación fue la que me llevó a dar de bruces con esta evidencia que hasta entonces me había sido velada. En ella me di cuenta de hasta qué punto exponerse en situación de conversación con los relatos orales de las educadoras era imprescindible para tirar de la pregunta acerca de la experiencia educativa que ocupaba mi proyecto de investigación. De ellas y con ellas pude trazar mi relato, un relato que no hubiera podido ser sin la aportación de los que se me habían brindado y, gracias a ellos, pude entrar en el espacio común de articular una memoria y saber colectivos sin dejar de pensar y decir en lengua propia. Pues la experiencia no se da separada del mundo, y la comunicación

de esta historia a los otros es lo que va articulando la narración —escrita, también— de nuestro haber pedagógico.

En este nivel, el entendimiento se acostumbra a la pluralidad de relatos sobre los mismos acontecimientos y aprende a «contar de otra manera». Esto no es todo, la contraposición de modos contrarios de encadenamiento puede llevarse a cabo conforme a un propósito pedagógico firme, el de aprender a contar nuestra propia historia desde un punto de vista extraño al nuestro y al de nuestra comunidad. «Contar de otra manera», pero también dejarse «contar por otros». (Ricoeur, 1999:46)

«Contar de otra manera» y dejarse «contar por otros», esto es, aprender. Escuchar y narrar convocan el pensar. Tal vez así podríamos seguir contándonos y dejar que nos sigan contando de otra manera a la que ha sido hasta ahora la más visible en los contextos públicamente reconocidos como ágoras del pensamiento. Entrar en relación con lo que pasa y lo que nos pasa y contarlo con lengua propia es orientarse con la idea de hablar como pensamos sobre lo que sentimos. Y de eso se trataría también cuando pretendemos llevar a la escritura la experiencia pedagógica, es decir, de no abandonar esa lengua propia. De no usurpar a la escritura la lengua que hila cuerpo, gesto y pensamiento. Y porque los foros pedagógicos, así como sus prácticas políticas, son múltiples, debemos traer a la arena académica aquello que, ya antes que la escritura, tantas mujeres trajeron al mundo de la educación: saber, amor y palabra.

De ahí que ante la pregunta de qué debemos hacer para no tapar ni silenciar la voz de la experiencia que ha sido palanca de nuestro propio relato —aquél que escribimos también viviendo experiencia— rehúya dar una consigna a seguir de ahora en adelante. Dar un mandato sería lo mismo que abortar el proceso de significación que constituye la narración misma. Según mi pensar, se trata más bien de ser honestas dando cuenta de con quién y cómo hemos transitado por el camino de la narración y de abrir los espacios de creación y difusión del conocimiento a estas otras formas con las que muchas mujeres encarnan un simbólico otro al todavía omnipresente patriarcado. Es hora, pienso, de visibilizar —nombrándola y encarnándola con nuestra práctica de investigadoras y escritoras— la aportación a la pedagogía que muchas educadoras y educadores hacen con su práctica política cotidiana. Una revolución simbólica al conocimiento desde el conocimiento que no por ser silenciada es inexistente sino fundamental, más si reconocemos que, al fin y al cabo, la oralidad siempre ha ido un paso por delante de la escritura. Es hora, pienso, de admitir sin reparos que muchos textos pedagógicos e importantes para la pedagogía lo son gracias a que muchas desconocidas han hablado.

Bibliografía

- ARENDT, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- BENJAMIN, W. (2008). *El narrador*. Buenos Aires: Metales pesados.
- CABRUJA, T. (2000) «Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad». *Anàlisi*, núm. 25, p.61-94.
- CHARTIER, R. (1998). *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación*. Valencia: Fundación Cañada Blanch.
- CHARTIER, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELÍAS, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- GOFFMAN, E. (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI: CIS.
- LARROSA, J. (2006). «Una lengua para la conversación». En: MAASCHELEIN, J.; SIMONS, M. (eds.). *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, p. 45-56.
- PLANELLA, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: UOC.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid: Arrecife.
- ZAMBRANO, M. (2010). *Esencia y hermosura*. Barcelona: Círculo de Lectores.

«JAMMINGS» DISONANTES: VIAJANDO POR LOS ARCHIVOS POSCOLONIALES Y POSMULTICULTURALES DE LAS CULTURAS PÚBLICAS

Paola Zaccaria

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro». Bari, Italia

Siendo las palabras clave que constituyen la textura básica de este trabajo conceptos/figuraciones usados y abusados en el campo de los estudios culturales, poscoloniales, sociales, etnológicos, diaspóricos, geocríticos, *queer*, etc., se corre el riesgo de repetir la letanía de nociones e interpretaciones ofrecidas por la comunidad global de estudiosos contemporáneos de la cual yo/nosotros formamos parte. Juntos, hemos reconocido la complejidad, la diversidad —o mejor dicho la igualdad con diferencias— de las expresiones culturales, es decir, la contaminación inevitable de cada «diferencia» cultural e individual debida a la colonización y a las «culturas itinerantes» poscoloniales (Clifford, 1997).

Me refiero a esas dimensiones denominadas de forma varia (culturalidad transversal, cultura de frontera, interculturalidad, creolización, transculturalidad, interseccionalidad) desde perspectivas transatlánticas y transnacionales que la escritora y teórica mexicano-estadounidense Gloria E. Anzaldúa llamaba «nepantla», un término náhuatl que significa «tierra entre medio» usado para teorizar la liminalidad y relacionado «con los estadios de la mente que cuestiona viejas ideas, creencias, adquiere puntos de vista nuevos, cambia de perspectiva y se desplaza de un sitio a otro» (Anzaldúa, 2002). Vivir en nepantla quiere decir vivir en el umbral, entre el pasado (del tiempo/del yo/de la cultura) y el presente. Vivir en el umbral supone que nunca te sientes completamente parte de un sitio o, por lo menos, nunca encuentras «tu propio espacio»: te encuentras siempre en un espacio en transformación, en la condición del/de la *que llega* y llegando sabe que tiene que marcharse otra vez. La poeta chicana ha representado esta condición muchas veces, hasta visualmente como se deduce del bosquejo que dibujó para uno de sus congresos.

En las últimas décadas, las *border(lands)* han representado la condición/figuración clave para darle un nombre a la imposibilidad del nacionalismo y monoculturalismo: la frontera, tal como la he aprendido a entender desde el otro lado de la mirada/vista que ofrecen la poética y la teorización chicanas, es bastante distinta de la idea de frontera europeo-americana. Para los mestizos/as y chicanos/as la figuración de la frontera cuestiona las nociones de inclusividad/exclusión. Alterando las interpretaciones nacionalistas de frontera como línea político-geográfica, mostrando que también se trata de una línea de clase y de poder, identificándose como fronterizos/as, la gente mestiza ha derribado las cercas y murallas ideológicas e imaginativas de la frontera. Eligiendo traspasar incesantemente los confines lingüísticos, culturales, nacionales, sexuales y de clase, de hecho se han desplazado a una zona que ya no puede llamarse ni monocultural ni multicultural porque sus posicionalidades e identidades no son la suma de este trozo aquí + ese trozo allá o de este trozo que se funde con esa pieza más grande, sino más bien el resultado de una textura entrelazada. En cierto sentido, mestizos y mestizas nos han enseñado a llamar esa área de no-frontera que eligieron como su propio espacio con términos como interculturalidad, transculturalidad, mestizaje, creolización, que recalcan el concepto de relación y de *impastamiento*, decretando así el fin de la noción de «pureza» y «autenticidad».

Desde un punto de vista lingüístico, el lugar nepantla se caracteriza por continuas traducciones intralingüísticas negociadas a lo largo de una línea espacial horizontal de *acostamiento* y alternancia de código de idiomas contemporáneos, la cual entrecruza una línea temporal vertical hecha de lo que queda de las antiguas lenguas precolombinas, especialmente la náhuatl.

Las reflexiones seminales de intelectuales como Edward Said, Stuart Hall, Gloria E. Anzaldúa, Alfred Arteaga, Norma Alarcón, Édouard Glissant, Gayatri Spivak han abierto paso a debates y visiones acerca de la interculturalidad y a hipótesis sobre la traducción en cuanto perspectiva fundamental, o por lo menos una de las más significativas, a través de la cual el nuevo siglo puede intentar leer la sociedad y la cultura.

En la última década, se ha venido elaborando una concepción de la traducción como práctica que articula todos los idiomas, las representaciones, los discursos contemporáneos. Para mí, la traducción es LA herramienta metodológica más inevitable para abordar cualquier cuestión política, social, estética, mediática, de interrelación, de género, de clase o cualquier proceso de transformación. La traducción es un requisito esencial y un *deber* básico y fundamental de un mundo que contraataca las contradicciones, de una *weltanschauung* que quiere ofrecer una dimensión diaspórica acogedora, poblada por comunidades globales y locales que no temen los movimientos migratorios. Comunidades en las cuales los residentes que ya no están seguros de sentirse origina-

rios de su tierra (en el mundo global todos pueden decidir o verse obligados a mudarse) se dejan fascinar por las «lenguas bífidas» (Anzaldúa, 2007: 77) que los hijos de los emigrantes de primera generación hablan en cualquier territorio «del norte», donde al final encuentran su casa las poblaciones itinerantes despojadas. Los residentes de la no-frontera que perciben y valoran los acentos nuevos saben escuchar/leer los idiomas mestizos y dejan que los emocione nuestra lengua reinventada en la de los recién llegados. De alguna manera, podríamos decir que los residentes se sienten traducidos en las narrativas de los recién llegados y eso les ofrece un espejo nuevo a través del cual llegan a percibir una imagen nueva de sí mismos (una semejanza diferente).

Todo esto tiene que ver con lo que Armando Gnisci ha definido como el último movimiento evolutivo de nuestros tiempos, la expresión de los valores humanos que puede educar a los sentimientos y a la crítica: el movimiento hacia/para la creolización del mundo que se produce a través de las migraciones, la diáspora, los movimientos planetarios y los nuevos mestizajes.

La creolización se ve proclamada por sus poetas como una verdadera evolución sobreviviente de la especie. Esa no choca con el movimiento de los pueblos indígenas [...]. Es testigo, en cambio, del poder en movimiento de las diferencias en la complejidad que no supone solamente la dialéctica de los opuestos y la exclusión lógica de la diversidad, sino la coevolución y la copresencia, la colaboración y la concurrencia, el correr juntos fuera del mercado, por las vías, con gusto. (Gnisci, 2009: 3-4)

Viviendo yo, así como muchos/as de nosotros/as, en la costa mediterránea, desde luego no podemos hacer como si no notáramos las multitudes en movimiento, no podemos evitar las preguntas: las textualidades verbal, visual, multimedial e intermedial del Mediterráneo ¿están entrelazadas con los movimientos contemporáneos en las áreas relacionadas con el Mediterráneo? ¿Se pueden leer las textualidades representadas en las manifestaciones sociopolíticas colectivas, las textualidades de los/las artistas, como inscripciones de transiciones/cruces/traducciones (lingüísticas/culturales/de género/de edad)?

En estos años he emprendido un viaje personal dictado por mi propio sentimiento político e intelectual de inquietud y confinamiento cuando se me pidió que trabajara dentro de disciplinas separadas, o que planificara las culturas y las poéticas según divisorias continentales y nacionales. A lo largo de este viaje, y tras conjugar las teorías sobre la traducibilidad del saber y de las culturas con los estudios de género y visuales, he pasado a seleccionar algunas textualidades que no llamaría «multiculturales». Se trata, más bien, de textualidades que llevan, por un lado, los rastros del proceso de colonización/descolonización y neocolonización y, por otro, las huellas de las heridas y

los premios de/por la resistencia a la integración. A la vez, muestran subtextos y pautas que sugieren la activación de prácticas transnacionales o de neotribalismo.

Generalmente definimos estas textualidades ‘textos de frontera’, ‘textos puente’, ‘textos umbral’, ‘nuevos textos tribales’, obras que se han formado a través de encuentros culturales y que han moldeado caminos de encuentro y hospitalidad, pero que también llevan en sí las notas disonantes del choque, de lo que es intraducible de un medio, una cultura/lengua a otra textualidad. Todas las obras que resuenan de *jammings* disonantes —lo mismo pasa en las transposiciones culturales «entrometidas»— suponen una transformación de textualidades previas. Con frecuencia esta reescritura determina también la traducción de un medio a otro, esto es, técnicas de remedio e intermedialidad (Bolter y Grusin, 2000), y una reacción al sistema basado en los derechos de autor, es decir, al concepto de arte como expresión nacionalista individual. Más que nada, las obras *jamming* disonantes quieren reaccionar al conformismo social y estético y por consiguiente se dan o instalan en espacios públicos donde pueden relacionarse con cada observador, como en los museos, pero también con grupos de personas que interaccionan entre ellas, con las obras artísticas y con el entorno urbano. Uso el término *jamming* intencionalmente porque hasta en música y danza una sesión o danza jam se refiere a una comunidad que se reúne para improvisar, o más a menudo supone una reorganización centrada en partituras ya existentes u otras formas de textualidades diversas.

Tanto si usan el medio verbal como el visual, las obras *jamming* disonantes adoptan con frecuencia uno a más modelo(s)/campo(s)/género(s) reconocibles —que puede(n) pertenecer o no a la cultura del autor/a— y luego los reorganizan, transcodifican de forma que a la segunda lectura/escucha/vista, el espectador/a o lector/a se desorienta. Se deconstruye o reorganiza un sistema/modelo viejo para dar la impresión de la repetición con la diferencia (Deleuze, 1968), como en la traducción. Hay variación, mutación, aunque la herencia no se ha borrado del todo, se mezcla concretamente con otras partes de textualidades y lenguas/lenguajes, contribuyendo así a la difusión de las ideas y de los fenómenos culturales en una dimensión cultural transnacional evolutiva. Estas obras, las artísticas especialmente, me han ayudado a entender que ya no podemos hablar de obras multiculturales, sino de infinitas traducciones de culturas que suponen traducción y solapamiento de medios, lenguas/lenguajes, estilos, signos.

Junto a un pequeño grupo de jóvenes colegas que trabajan en el campo de los Estudios de Traducción, hemos empezado a traducir textos creolizados multilingües. Hemos teorizado una práctica traductora no-canibalística y la idea de traducción como elemento principal de la interculturalidad (Zaccaria, 2004; 2009a; 2010), hemos definido el flujo lingüístico contemporáneo como *translationscape* (Taronna, 2009) y la acti-

tud del autor/a ante el lenguaje y el mundo como *translation attitude* (Carbonara, 2011). Nuestro propósito es ahora el de transferir en prácticas traductoras el modelo de cruce, planificación e incorporación (Said, 1993), el movimiento *aller et venir* (Djebar, 1999), las figuraciones de *impastamiento* de ir y venir y cruzar incesantes (Anzaldúa, 2007), la condición contemporánea de conflicto y encuentro, la intermedialidad y re-mediación, prácticas visuales presentes en obras visuales y que considero ser otra cara de la traducción (Zaccaria, 2009a).

Queremos examinar qué pasa si aplicamos esta visión de la traducción a la práctica traductora con el fin de entender, por ejemplo, si la interculturalidad y el interlingüismo entendido en Estados Unidos como uno de los resultados de la condición de vivir a lo largo de la frontera mexicano-estadounidense e, idealmente, desde el área fronteriza que se extiende en todos los barrios chicanos y en las textualidades chicanas, se encuentra también en los textos de los inmigrantes italianos, llamados «escrituras migrantes» (*scritture migranti*), o en textualidades producidas por autores/as autoexiliados/as que escriben sintiéndose abrazados/as por, o apretados entre, más de una voz/lengua/cultura. Con esto nos referimos, por ejemplo, a norteamericanos nativos que son autóctonos de territorios estadounidenses pero al mismo tiempo exiliados de su historia, cultura, territorios, etc., como también a un autor siciliano que escribe en una lengua híbrida, «bastarda» como Andrea Camilleri en Italia.

Por otra parte, centrando la atención en la traducción como práctica que pertenece a toda clase de representación (verbal o visual) y como núcleo y lanzadera para toda representación intercultural, es claro que a la hora de analizar las obras literarias y las visuales, es preciso considerar tanto la contribución e intermediación de la iconología/ékphrasis nativa para las transcodificaciones/transposiciones representadas a través de los medios visuales y las imágenes, como la contribución de la imaginación/imaginaria —a nivel poético y temático— a la creación de paradigmas culturales y sociales que se encuentran en la base de la génesis de las imágenes.

Siento un interés particular por las prácticas de transcodificación/re-mediación e intermediación. Este atractivo nace del alto nivel de visualización, visionariedad y visión presentes en las artes escénicas chicanas, en particular en la poética, la teoría y los dibujos de Gloria Anzaldúa, así como también del alto número de artículos visuales catalogados en sus archivos en la Austin University, Texas. En ese capítulo extraordinario de *Borderlands/La frontera. The New Mestiza* titulado «Tlilli, Tlapalli/The Path of the Red and Black Ink», escribe:

Una imagen es un puente entre emoción evocada y saber consciente; las palabras son cables que sostienen el puente. Las imágenes son más directas, más inmediatas que las

palabras, más cercanas a lo inconsciente. El lenguaje de la ilustración precede la reflexión de las palabras; la mente metafórica precede la conciencia analítica. (Anzaldúa, 2007: 69)

Este fragmento de *La frontera* era y sigue siendo la fuente de gran parte de mis herramientas críticas y hermenéuticas y de mis transformaciones creativas e intelectuales de los últimos diez años. Esa visión fue la semilla de mi deseo de hacer una película sobre su legado a otras artistas y activistas.

Llegar a comprender ese capítulo originó mi interés tanto por el enlace entre visión y escritura, como por una manera distinta de concebir el arte en relación con los espacios privados y públicos. Eso cambió radicalmente mi idea sobre lo que debería ser una obra artística, un museo o una sala de exposiciones. Pero lo que más concretamente me abrió a una nueva forma de pensar acerca de la creatividad, la cultura popular, los espacios públicos y la traducción mientras me ocupaba de sus documentos para producir la película *Altar. Cruzando Fronteras, Building Bridges* (Basilio y Zaccaria, 2009) fue el descubrir que ella solía recopilar obras de artesanía populares y organizarlas en «altares» y también la vista de altares en cada uno de los lugares públicos y privados que he visitado.

Breve nota disonante para explicar la in(ter)disciplinarietà

¿Qué voy buscando en los textos, en las fotos, en los vídeos, en las representaciones en estos tiempos de deriva y agitación, de traducciones y transformaciones, de caídas y alzas, de disgregaciones y coaliciones transversales, de idas y llegadas, de solicitudes de refugio o residencia, hasta de llegadas temporales en las cuales ya se perfila la ruta hacia la puerta del regreso, o la *route* hacia otros destinos?

Mi búsqueda de horizontes que van más allá de la disciplinarietà o la compartimentación de los saberes nace de un sentir entendido no como asentir, o sea atenerse al sentido común, como monodía, uni-so(nid)o sin variaciones para combatir la impotencia, ajenidad o vulnerabilidad. ¡No! Se trata de un sentir al cual ya al principio de los años 90 procuraba dar un nombre y que, en un capítulo sobre la poesía de Emily Dickinson titulado «Donde la poesía se conjuga con cuerpo y herejía», había llamado de forma algo husserliana «entropatía», fruto de intersubjetividad. Suponía que llegar al lenguaje, y por lo tanto a las representaciones, significaba pasar por el sentimiento, las ganas de sentir junto al otro/a, «pero cada uno/a según su propio ritmo». Hoy, tratando de ámbitos impuros, me interesa ese sinuoso *vaivén* entre *raíces*, lenguas, figuraciones

de los orígenes y las creolizaciones producidas por el desplazamiento ineludible o, al menos, la no completa inclusión en ningún modelo normativo nacional o étnico, o de género (en el sentido de papeles sexuales normativos), un vaivén que ofrece una armadura para imaginarios desbordantes, nunca dentro de las directrices/normas de género y los nacionalismos.

Y a partir de ese *lieu commun*, como muchos y muchas de nosotros lo llamaríamos gracias a Glissant (1996; 1997), y a través de trozos de «sentir común» creados con la textualidad —y por lo tanto con la mente-el cuerpo detrás de un texto particular, que es a su vez expresión de un *sentir junto con los tiempos*, aún pasando por enfrentamientos— buscaba yo en el texto del sujeto (poético en ese caso) el *más allá de mí misma*, es decir el exceder de mi sentir hacia el de la poeta, extática, ex-estática, en movimiento respecto a lo existente.

Trabajar, decía en aquel entonces, y repetía en *La lingua che ospita* (2004) en el espacio-sentimiento del sentir común. Y también decía no temer ni la fricción que procede del tocarse entre posiciones heterogéneas o de la percepción de la diferencia-carne (entre cuerpos), ni el roce de algo que es casi demasiado cercano, de una *proximidad tocante*, o el éxtasis de lo próximo demasiado próximo, casi incómoda adherencia-cercanías atrayentes, o el disfrutar del vaivén entre dos orillas (Djebar, 1999), el juego cercano/lejano, mismidad/diferencia, conjugación del yo y del tú, interconexión, interculturalidad, a veces la violación de la frontera, otras el retraerse, cuestionándose siempre, interconectando espacio y fábula/representación, acercando espacios públicos y geografías espaciales más privadas, sentimentales, de piel y tacto sensoriales.

Nota íntima a la nota disonante: geografías espaciales y sensoriales tocantes

He consultado varios diccionarios para averiguar el significado italiano de *tocar*, verbo transitivo del que proceden los sustantivos *tacto* y *tocamiento*, el adjetivo *tocante* y el participio *tocado*. Cito algunas definiciones: «arrimar la mano u otra parte del cuerpo, acercar un objeto a alguien, a algo estableciendo un contacto, rozando, apretando». Otros significados: desplazar, forzar, usar, conseguir, estar en contacto con algo, con alguien, estar atado, estar arrimado, tantear, palpar, sentir. O bien: ofender, pinchar, chocar. En lo referente al movimiento puede significar: alcanzar, arribar, cruzar, lamer, hacer escala, hacer alto, pararse, detenerse. En sentido figurado significa: decir, hacer algo que cause resentimiento o turbación, conmover, emocionar, golpear, trastornar, impresionar, hacer participar. Usado intransitivamente significa, entre otras cosas: pasar, acaecer, ocurrir, suceder, o bien: incumbir, ser lícito, tener derecho. A todo esto cabe añadir el tocar hasta frotar, chocar como cuando se quiere producir des-acuerdo y

ajenidad, para expresar la diferencia cuando, por ejemplo, el espacio y la política casera pretenden asimilarme o hablar por mí y así acaban torciéndome.

Tocar, tocante, toque, tocamiento: palabras que abren mundos relacionados con el encuentro y el rechazo (sinónimos de *tocamiento*: proximidad, arrimo, unión, contigüidad, adyacencia, adhesión; fig.: relación, trato, vínculo, amistad, conocimiento, encuentro, halago), la relación y la ajenidad (antónimos de *tocamiento*: distancia, alejamiento, aislamiento, ajenidad). Gracias a estas facetas de significación complejas y opacas, el ámbito del *tocar* afecta a las relaciones, la espacialidad, el movimiento (y por consiguiente el traspasar y el cruzar), la afectividad y la posicionalidad, lo público y lo íntimo, la corteza y la piel, lo poético y lo político. Por consiguiente, los tocamientos tienen que ver con los cuerpos, la carne, los desplazamientos, las migraciones pero también la textualidad, las traducciones, las transcodificaciones. Y nos desplazan fuera del ámbito del multiculturalismo propagandístico que, de todas formas, proporciona un modelo nacionalista «ideal», dentro de un movimiento undívago de encuentro, roce, conocimiento y traducciones sin descuidar el dolor y la violencia de la distancia, de la ruptura, del encuentro con la diferencia. Esta dimensión del tocamiento entre sujetos/clases sociales/culturas/textualidades que viajan, se desplazan y migran, va desde el tocar hasta el sentir el flujo del otro/a, tanteando y siguiendo las cicatrices en la piel y la psique, bordeando las grietas culturales abiertas al desplazamiento. Va hasta el tocar y ser tocados por la escritura o por los altares domésticos, las instalaciones creolizadas y trans-mediales de las/los *artistas*. Esta agitación, esta «orquestación» que tienen lugar en las manufacturas de los/las *artistas* (murales, pintadas, instalaciones, creaciones multimediales) suponen que todos/as se hayan concedido previamente espacios de libertad psicoidentitaria para arribar, luego, a espacios de libertad geofísica en los cuales poder operar; espacios públicos líberos donde dibujar el mural, implantar la instalación-altar, encomendarse a la casa editorial independiente, a la producción audiovisual independiente, a espacios de cultura pública *de-regulated*.

Ocupándome de sentimientos que circulan en la vida pública, y habiendo decidido considerar algunas formaciones culturales que crean, exigen, llaman la afectividad en la esfera pública, preguntaría: ¿qué ocurre cuando se entra en contacto con obras-archivo de escritores/as, obras-altar de artistas que construyen a partir de rajaduras identitarias y culturales y que anhelan tocar, re-tener la mirada/las manos de quien mira-lee, para aplazar la despedida?

De forma más académica podría añadir que las teorías culturales que establecen un enlace entre la experiencia afectiva individual y la experiencia social e histórica son de ayuda. En la introducción al número «Public Sentiments» de *The Scholar and Feminist Online*, Ann Cvetkovich y Ann Pellegrini escriben que algunas formas culturales:

la representación en particular, sugieren que los afectos pueden movilizarse y circular para crear formas nuevas y contra-culturales. Por lo tanto, los sentimientos públicos no son ni intrínsecamente subversivos ni intrínsecamente conservadores. Más bien, lo que Diana Fuss ha dicho acerca del esencialismo podría aplicarse a los sentimientos públicos también: para evaluar su política y significado debemos preguntarnos en el momento y considerar: «¿quién lo está utilizando, cómo se utiliza y dónde se concentran sus efectos?» (Cvetkovich y Pellegrini, 2003: 1)

Acogiendo también la invitación de las dos estudiosas a actuar con cautela con la explotación de las emociones a efectos antidemocráticos (aunque las geografías del tocamiento de las cuales hablo coinciden sólo parcialmente con el espacio de la emotividad y los sentimientos), comparto la pregunta sobre cómo y para qué «una determinada representación del sentimiento podría invitar un público a la acción. Pero, ¿qué tipo de acción en concreto? [...]. ¿qué forma de representación y acción [...] son apropiadas a los proyectos de justicia social e inclusión democrática?» (*Ibid.*, 4) El interés creciente, en las últimas décadas, por la memoria cultural y pública brinda la oportunidad de explorar los enredos de género, sexualidad y construcción de la identidad, hasta la nacional. Sin embargo, he decidido apartarme de esas tecnologías de los sentimientos que tienen que ver con los apremios del patriotismo nacional y centrarme en esas *cultural formations* que, a través del arte, exigen activismo y cruces de signos y sueños. Desde luego estas operaciones suponen una atención e interacción diferentes por parte del intérprete, o mejor dicho de quien lleva tiempo viviendo donde llega otro/a: tiene que abrirse al tocamiento. Aunque la disonancia cultural y lingüística des-orienta quien mira/escucha/traduce/transpone, si los que residen y los que llegan, los europeos y los migrantes, los africanos y los asiáticos, encuentran dentro de sí mismos el espacio de la hospitalidad hacia la diferencia, y se regalan la geografía del tocamiento ofreciéndose cada uno/a como textualidad que hay que arrimar, acercar, traducir, entonces los nuevos constructos disonantes, mestizados, no-tradicionales, no-normativos abrirán nuevos archivos de arte, cultura, política y sentimientos en la arena no fronteriza de la transición o de algo para que aún no tengo un nombre. Este algo es distinto de la multiculturalidad (que implica grupos homogéneos que viven en contacto con otros grupos homogéneos entre ellos) y de la solidaridad. De seguro tiene que ver con el tocar, con la piel y con la traducción.

Tocar levemente, rozar casi, estableciendo un contacto de delicadeza, respeto, creando el espacio de la pregunta, el mapa de la emoción, un espacio háptico en el que acaban encontrándose espacio histórico/público y espacio psíquico/privado. Es como cuando se comienza a conocer una persona y a «tantear», mejor avanzar con levedad, gradualmente para no comprometer el encuentro por el gusto de quemar etapas. *Tocar*

dentro del horizonte de la afectividad, más que de la pasión, activando sentimientos de apertura que saben deshacer la rigidez y exigir la fluidez de la liquidez.

A la hora de nombrar tocamientos de tipo «rozante», dulce por un lado, y tocamientos que parecen un choque, casi un exceder por otro, no quiero dar forma a construcciones-tensiones en oposición como las de dentro/fuera. Tampoco quiero decir que el primer tipo —el roce— pertenezca a las mujeres y el segundo —exceder— sólo a los hombres. Quiero dar un nombre a la complejidad del sentir, y en cuanto a la dimensión espacio público/espacio privado deberíamos dejarnos llevar por las preguntas que Nirmal Puwar va planteando desde los tiempos de *Space Invaders*: «¿cómo vivimos en, y pertenecemos al, espacio?». Interrogando la pertenencia, esta pregunta interroga inevitablemente la noción de nación y ciudadanía, es decir nos empuja a preguntarnos si hay algo dado, originario, estable o, como afirma Spivak (2004), estamos siempre en unas bases móviles. Por ende, ni siquiera podríamos usar el término «comunidad de referencia» en lugar de nación o grupo étnico porque las comunidades se van transformando siempre, como las subjetividades. Ni, en términos generales, podríamos usar la palabra migrantes para indicar los/las que se desplazan de una tierra para llegar a otra porque no existen, dice Nirmal Puwar, grupos homogéneos.

La conciencia de la mestiza y el activismo: arte como formación cultural que exige activismo

¿Qué hilos atan lo que voy a decir, o mejor las textualidades en las cuales voy a posar mis manos/ojos, los artefactos que os invitaré a mirar juntos, que desearía que tocáramos juntos?

Se trata de imágenes, fotos, instalaciones que me traen a la memoria versos, pasajes que llaman la mirada, la escucha, el acercamiento, la proximidad y, a su vez, han nacido de un deseo de posar la mirada, las manos, la afectividad en lo que los autores/as, los sujetos creadores iban no a retratar, no a representar, sino a *simbolizar*. Es una palabra que lleva en sí la memoria (tanto de las experiencias psicogeográficas, como los cuentos familiares-públicos que construyen las memorias de cada uno/a) y la agentividad (estar en el presente para construir el futuro).

La *mestiza consciousness*, para Gloria Anzaldúa, es la obra de la mujer contemporánea descolonizada de raza mixta que procura romper «la dualidad sujeto-objeto que la aprisiona y mostrar en la carne y a través de las imágenes de su obra cómo se trasciende la dualidad». (Anzaldúa, 2007: 102)

Como afirman Gisela Latorre y Chela Sandoval,

los sistemas significativos multidimensionales, según dice Anzaldúa, crean la fundación del activismo chicano. Tal como nuestra definición de artivismo sostiene, la conciencia de la mestiza tiene que darle acceso a una multitud de culturas, lenguajes, interpretaciones, exigiendo así la habilidad de negociar múltiples visiones. El artivismo chicano, como la conciencia de la mestiza, expresa una conciencia que conoce identidades contradictorias y compatibles y las usa para crear perspectivas nuevas para desafiar maneras de pensar opresivas. En última instancia, el artivismo digital es una forma de activismo político que busca alianzas igualitarias y conexiones a través de la diferencia. (Sandoval y Latorre, 2008: 83)

Con este prólogo heterocrítico que acoge, en mis reflexiones, aquellas interpretaciones de las culturas mestizas desde dentro que presentan el enlace entre artivismo (multimedial) y multiconciencia, me gustaría ahora centrarme en dos aspectos:

1) ¿Qué pasa cuando los lectores/as o espectadores/as entran en contacto con obras-archivo, obras-altar que, para mí, ahora están tomando la forma de *instalaciones*, es decir un conjunto de artículos diversos que presentan rasgos de división identitaria y re-ensamblaje, de formaciones y discursos policulturales, polilingüísticos, interculturales, transculturales, intermediales?

2) ¿Quién tiene el poder de definir un artefacto «cultural» o el «folclore»? Por ejemplo, por qué se clasifican los altares mestizos como obras de artesanía, mientras que las instalaciones que son composiciones que indican y transmedian el constructo del altar se definen como obras de arte? Para revelar los caminos de mis averiguaciones cabe añadir que mientras consultaba los escritos de Gloria Anzaldúa en la Benson Library, University of Texas en Austin, pude acceder a las imágenes y vídeos que conmemoraban su muerte. Así aprendí que la forma que habían elegido sus amigos, académicos y colegas para honrarla era el altar presentado en forma de ofrenda, es decir, un altar que servía para recordar y honrar a los fallecidos/as.

Sin embargo, cuando en abril de 2008 visité en San Francisco la Galería de la Raza en el barrio mexicano llamado Mission, tuve una epifanía espiritual, intelectual y emotiva: la galería acogía una obra maravillosa, *Invisible Nation*, del artista salvadoreño Víctor Cartagena. Entonces hubo un viraje. Se exponía la obra de arte en la ventana, en el salón irregular principal y en una sala lateral más pequeña y sin puertas. Según la definición proporcionada en el folleto, se trataba de una instalación. En esta obra hipercontemporánea multimedial *sentí* inmediatamente *el altar como subtexto* y reconocí que su técnica suponía re-mediación e intermediación. En principio su performatividad se basaba en prácticas traductorales y de transmediación.

Para aclarar lo que significa para mí altar como instalación, altar como constructo, citaré la magnífica descripción del papel del altar en la comunidad mexicano-estado-

unidense que ofreció Amalia Mesa-Bains, una feminista chicana experta en estudios visuales. Una altarista ella misma:

Los hombres pueden ayudar a construir el altar. Las mujeres tienden a cuidarlo. *Por eso considero los altares lo opuesto de la tradición católica de los altares en la iglesia.* Trayendo los altares en casa, el poder espiritual pertenece a las oficiantes. Cuando hablamos de altar, de hecho hablamos de una estructura permanente dentro de una casa, se trata de una *grabación permanente y continua de la historia familiar, funciona como una especie de memoria pública, pero también es un espacio entre la familia y sus credos, su espiritualidad.*

He creído siempre que *los altares que las mujeres en particular guardan, es un espacio de poder y, al mismo tiempo, un espacio íntimo y personal, hasta cuando estas mujeres tienen una grande vida pública. Es el lugar donde dicen las cosas que son importantes de verdad y donde sienten un sentido de pertenencia.* Los altares son los cimientos de una casa.

El altar es a la vez archivo de historia familiar y memoria pública; es un amasijo de afectividad y socialidad y tiene a las mujeres como sujetos que crean y cuidan, pero en el momento en que salen de la casa se convierten en instalaciones en espacios públicos, en las manos tanto de hombres como de mujeres y en la obra se polariza mucho la carga escénica, activista, archivística. Además, a partir del 2006 me empecé a mirar y leer las representaciones públicas, los escritos escénicos y las obras de arte de manera diferente, todos definibles como acciones activistas interdisciplinarias e intermediales. Esto fue también el efecto de mi capacidad para traducir y leer el activismo chicano mestizo de forma paratáctica, en relación con estrategias a través de las cuales el activismo poético o la poética-política activista europea intentaban contrastar la construcción de la muralla de la «Fortaleza Europa» en el Mediterráneo atravesado por movimientos diaspóricos y migratorios.

... el activismo... depende de la habilidad de utilizar formas estéticas, juntarlas de forma innovadora con el objetivo de enfrentarse a la adversidad, llegando así a conclusiones más democráticas e igualitarias. El activismo digital requiere una nueva lealtad... a una estética interdisciplinaria comprometida. (Sandoval y Latorre, 2008: 105)

Después del periodo de investigación en Texas y California donde me enfrentaba cotidianamente con lo mestizo, con cuerpos/materiales/artistas/activistas interculturales y formaciones culturales, empecé a mirar los archivos de forma diferente. Tuve la revelación que los archivos no son simplemente el depósito de los recuerdos, o contenedores donde almacenar documentos que hay que leer filológica e históricamente. El archivo de Gloria Anzaldúa no es simplemente una colección de manuscritos. Irradia

inteligencia, emociones, sentimientos y abraza las vidas de mucha gente más porque, al ser un archivo de sentimientos, es un archivo «abierto». Incluye textualidades, acontecimientos, movimientos que otros sujetos han creado y que, además, acaba incluyendo también al visitante que traspasa el umbral del archivo, entra en él y extiende sus fronteras. Siendo un archivo afectivo, el archivo-altar de Gloria Anzaldúa es también un sitio de rasgos y cuerpos que han producido sentimientos en ella misma. Habla de su movimiento, tensión hacia otros cuerpos, otras *conciencias* y acontecimientos y abarca el movimiento del visitante hacia su mundo. Su archivo es una forma de textualidad compuesta (va del dibujo de su álbum de recortes a las fotografías; de sus manuscritos a los pósteres, de las cartas a los recortes de fotos y horóscopos, etc.) que definiría con el término inglés *narrative* (relato). Prefiero *narrative* a *narration* no por un distingo de terminología crítica, sino porque considero las *narratives*, al igual que relatos no patriarcales y épicos, menos retumbantes que las narraciones y porque con frecuencia conjugan sensualidad y sensatez como sólo las mujeres saben hacerlo. Son interrogaciones y teorizaciones que huelen a sexo/sentido/conocimiento, «memoria histórica e imaginario, experiencia interior y acción» pública (Zaccaria, 1995: 13). Así, en el archivo multimedial y mestizo, se construyen «tiernas cartografías» (Bruno, 2006: 198) hápticas, a través de arrimos de los cuales se percibe el *toque*.

Siguiendo esta lectura, los archivos que genera la conciencia mestiza constituyen otra forma que toman las instalaciones-altar. Por su complejidad, me atrevo a pensar que la conciencia mestiza, el artivismo y las obras intermediales, como por ejemplo las instalaciones artivistas, son tecnologías de transgresión de las fronteras y de respuesta a la borrosidad multicultural de las etnias. Y como me di cuenta cuando me vi rodeada por *The Invisible Nation*, si las instalaciones son una re-mediación del altar o una composición que cita y trans-media la tradición del altar, entonces los altares familiares de las casas mexicanas (y de Italia meridional) son una forma de arte popular efímera que lleva las huellas de los palimpsestos interculturales, en el caso de las culturas ex colonizadas. Esta conceptualización nos lleva otra vez a la pregunta anterior: ¿el poder de quién define las instalaciones expuestas en los museos o en las galerías como obras de arte y los altares familiares como folclore, como obras de artesanía?

He empezado a interrogar al nuevo mundo *jammed* a través de textualidades/instalaciones que conjugan sentido, sensatez, sensibilidad, sentimientos —obras que irradian/resuenan de *jammings* disonantes, bastardos y representaciones artivistas resistentes. He aprendido que sólo las textualidades que «brouillent les frontières» (Derrida, 1996) pueden enseñarnos a salir del monolingüismo, monoteísmo, nacionalismo, considerados éstos como necesidad de homogeneidad, de normatividad sexual y racial. Viviendo en tiempos difíciles y aún revolucionarios, hace falta que nos *toque* el senti-

miento: visiones poéticas, estéticas, *tocantes* (en el sentido de emocionantes) pueden cambiar perspectivas frías, asépticas, ciegas y nacionalistas.

A la hora de comenzar mi experiencia americana con los archivos, las culturas públicas y de rodar mi primera película en forma de altar, he elegido el término inglés *touching* (sustantivo) para nombrar el cariño, las emociones utilizadas en algunas obras, tanto visuales como verbales. Obras *tocantes* son esas creaciones que nos *tocan*, se nos acercan, conmueven/impresionan/arrastran/preocupan/se quedan con nosotros para siempre. Las obras «tocantes» causan sentimientos de proximidad, contigüidad, cercanía; despiertan el sentimiento del «*lieu commun*», pero esto no supone que nos sentimos tocados/as sólo por obras que usan técnicas a las cuales estamos acostumbrados/as, o que expresan nuestras perspectivas culturales. Al revés, las obras que irradian diferencia, que resuenan de cruces culturales, lenguas multiestratificadas, mestizaje, etnias transicionales capturan la sensibilidad contemporánea más que las obras monolingües, monomediales, «auténticas», tradicionales. Estoy pensando en obras donde la diferencia, la transicionalidad, el cambio, dan lugar al mismo tiempo a sentimientos de sorpresa que nacen del contacto con representaciones y áreas imaginativas desconocidas. Sin embargo, esto no provoca alienación porque hay algo que relaciona lo desconocido con lo conocido, la obscuridad con la conciencia, en el sentido no sólo de conciencia sino también de conocimiento. Figurativamente, *touching* significa relación, simpatía, encuentro, acercarse. El arte de la instalación, así como los archivos afectivos, designa una intencionalidad particular por parte del artista: la de brindarle al observador/a la oportunidad de una inclusión sin precedentes en su obra. De hecho, supone para el observador/a una experiencia enteramente sensorial: le pide interacción, que supone relación, encuentro – entra en contacto.

Según los estudios artísticos, la instalación produce una experiencia visual diferente para el público, una experiencia que —según afirma Alex Potts (2001)— requiere que el espectador/a se desplace entre atención centrada y difuminada. En el caso de la instalación, la obra artística no se coloca en una pared, en una sala anónima, sino de una manera más fenomenológica, cinemática. Las varias piezas que se ajustan a la instalación (cuya estructura es el resultado de la tecnología del montaje como la de los archivos) suponen que el observador/a sea consciente del espacio, del tiempo, de su propia relación con lo que se muestra en el espacio y el tiempo. Así la instalación obliga a quien observa a activar el movimiento, a enterarse del espacio, a caminar: el/la observador/a se mueve alrededor de la instalación, se le acerca y luego se aleja para desplazarse hacia otro punto de observación empujado/a por los sentimientos.

Como en *The Invisible Nation* de Víctor Cartagena, la modulación entre óptica y objetos, visual y audiovisual, fotos y vídeos, da lugar a una compleja experiencia háptica,

multisensorial para los que observan los cuales se dan cuenta de estar en un ambiente sin referencias culturales precisas. A medida que nos movemos a lo largo de la instalación, se nos presenta un tema central —caras de personas desconocidas— en una serie de «cajas» y medios que hablan de discursos diversos como:

fotos de identidad: la forma legal de identificación de un ciudadano/a;
las mismas caras en viejas pantallas de difracción: el sujeto no identificable, sin nombre e historia cuyos rasgos se ven deformados por olas y *jammings* importunos;
las mismas caras en bolsitas de té en la sección «Tea Labor» —las personas dispersas en la liquidez o las que se «hundieron», como si fueran té en la taza/trampa de la explotación laboral opresiva y no seres humanos.

Y a causa de la atmósfera casi ritualística en la que nos encontramos sumergidos/as, de la relación inquietante entre materiales reflexivos diferentes y medios en exposición, nos sentimos «tocados», y empujados/as a sentir afección cognitiva, cansancio, pesar, inquietud, preocupación.

Mi ex estudiante Lara Carbonara, ahora doctoranda en Estudios Visuales escribe en su blog:

Rostros en blanco y negro perforan el papel pesado y se graban en la mirada. Muy pausadas, imperceptibles son las miradas grabadas en el aire saturado de clandestinidad. La colección de retratos de pasaportes de San Salvador. ... millones de ojos cerrados en bolsillas de té, una instalación de cajetillas transparentes, «Labor Tea». Mezclas de hierbas y sangre de las cuales absorber sabor y fuerza antes de tirarlas, energía por chupar, trabajo por absorber, espaldas por azotar, antes de la sustitución. [...] Cartagena se coloca en una condición de recepción e interpretación de la vivencia de los inmigrados. Volviendo a vivir sus heridas a través del ritual del té. La foto de reconocimiento es la historia de una despedida. Una despedida de la tierra propia, de su propia existencia, de la tierra propia y de las personas que la pisan. Una despedida de la cotidianidad de los paquetes de cigarros abiertos, de las grietas de las paredes, de las notas ásperas de los cantos populares. (<http://www.astsob.it>)

Aquella instalación transmite, rezuma del modo-tiempo-mirada-espacio de la despedida.

Aunque los/las que vivimos en las costas del Mediterráneo podemos no saber mucho acerca de las vidas invisibles en Sudamérica, el espacio emotivo en el que estamos empapados nos hace notar cómo se están moldeando las formas que se habrían desintegrado, perdido en el archivo histórico, cómo están apareciendo, cómo se ven tocadas

por los ojos que, tocados a su vez por el relato que creamos mientras vislumbramos la humanidad desperdiciada, van más allá de la percepción-vista usual. Así se vuelven ojos-manos, ojos que como si fueran también manos, desean ardientemente tocar, para darles la primera bienvenida y el último adiós a esas caras que van apagándose. La instalación que trata del apagarse de tanta gente común en el despiste o la invisibilidad provoca la restitución de la identidad e historia a miles de personas sin nombre que, casi como en una ofrenda, se ven bien cuidadas, recordadas y narradas para recibir un adiós afectuoso. Todo esto se produce gracias a la interacción entre complejos escenarios mediáticos, el espacio público de la Galería de la Raza y la inmersión de los/ las visitantes en una dimensión háptica afectiva. Por un lado, *The Invisible Nation* lleva huellas, traduce en una lengua muy contemporánea el altar tradicional en forma de ofrenda, la cual se compone de elementos elocuentes que representan figuras y momentos del pasado (estamos, así, dentro de una tradición y especificidad cultural). Por otro lado, al ser una conmemoración de una amplia comunidad de personas —las que son invisibles a la nación— la instalación tiene un fuerte impacto político. *The Invisible Nation* es el altar de la desterritorialización, un punto de vista descolonizador transnacional (y no solamente multicultural). El activista ha desestructurado el concepto de foto de identidad como herramienta de control. Envolviendo cada foto en una bolsilla de té, enseñando miles de fotos una al lado de la otra, re-mediando las fotos en viejos vídeos «sucios» no sintonizados con frecuencias de alta definición, sino *jammed* por interferencias ruidosas (uno de los significados de *jamming* es interferencia radiofónica), el artista ha tocado cada foto con un sentimiento de dolor y nostalgia a causa de la separación. Al mismo tiempo, el «conjunto» formado por trozos varios del altar, o varias «escenas» —la forma de la instalación no es sólo cinemática, sino que re-visita la construcción teatral— nos toca dulcemente al principio, para luego inundarnos de sentimientos de injusticia y desdén. Como reacción, los observadores/as sienten resurgir la conciencia civil y el deseo de modificar la historia eterna de la migración como el efecto de los dos imperios (el colonial y el poscolonial). Se ven desplazados hacia la conciencia mestiza y el activismo.

¿Por qué obras como *The Invisible Nation* deberían interesar a expertos/as de Estudios Culturales, Visuales, Feministas y de Traducción, como también a ciudadanos/as que viven en una era de cambios geopolíticos y geocríticos? En lo que me atañe, la instalación *me toca* por los sentimientos éticos-estéticos, sentimentales-políticos que evoca. Siento que la performatividad que se desprende de esta obra afecta mi estado de ánimo, algo en el que quiero pensar como «erótica de la política» que circula en cualquier elemento que se ajuste a la instalación y en todo el altar-archivo afectivo. Además, me siento emocionada porque el sentimiento de nostalgia y pérdida que se irradia de la obra de

arte se combina con un conjunto de escenas individuales que recuerdan el muro de las lágrimas de las ciudades divididas (Berlín antes de 1989, Jerusalén, Tijuana/San Diego, etc.) y co-crean el efecto conmemorativo de la gente invisible de Salvador que se ha visto forzada a expatriar y se ha quedado invisible tras cruzar la frontera. Sin embargo, la representación artivística al final la ha hecho visible.

El proceso de Cartagena interrumpe, pone punto final a la invisibilidad de los/las invisibles y arroja vergüenza sobre el concepto de nación que impone a cada uno de nosotros/as la obligación de tender un carné de identidad para registrar, controlar los cuerpos nacidos en el territorio «nacional». Luego oprime esos cuerpos que casi se ven forzados a marcharse, a entrar en el otro lado, ya sea nosotros/as o los Estados Unidos o Europa, en la ilegalidad que frecuentemente supone máxima invisibilidad.

La multimedialidad de la obra que representa la condición de invisibilidad narra y vuelve a narrar una historia en lenguas y medios varios que, como en el caso de la textualidad del altar, contribuye a representar un relato fascinante y complejo. La misma multimedialidad es un parámetro de cruce: la migración de medios diferentes (fotografía, vídeo, sonido) en una obra —el archivo-altar de quien es invisible al poder, hecho visible a través del arte, o mejor dicho del artivismo— duplica la migración material de los cuerpos vivientes que inspiró la instalación. Al mismo tiempo, la intermedialidad está vinculada de forma muy estrecha a la creolización cultural sufrida por los emigrantes y esta creolización de lenguas artísticas y nacionales es una manera para decir que es posible acabar con la separación.

En cierto sentido, altares/instalación/archivos intermediales se pueden definir con los términos que el artista John Jota Leños ha usado para los murales «Xican@» y los murales digitales. Se trata de «formas de medios tácticos arraigadas en una política de la conciencia del barrio histórica y visionaria que coopera con otras formas de política de oposición». (<http://leanos.net/Rules%20of%20Engagement.htm>.)

En conclusión, se me deja y os dejo con una pregunta: ¿qué nombre darle a Cartagena, a su acto de abrir el archivo de la gente invisible, de construir altares con sus caras y dejarnos mirarlas fijamente, interrogar sus miradas, relacionarnos con la formación del artista?

La instalación ofrece el archivo-altar a nuestra mirada y a nuestra sensibilidad multisensorial. Quien crea el altar lo expone con un gesto que es conmovedor, revelador e indicativo a la vez. Sentimos su corazón devastado que procura encontrar alivio moral y político dejando caer el velo del anonimato, y desvela la mentira nación-estado: no es cierto que los ciudadanos protegen los habitantes del destino de la migración y de la herida de la ruptura. Igual que Lara Carbonara, he sentido la representación en la instalación de Cartagena, en su atención a las fotos de identidad, que para mí es también la

traducción-transfiguración de la modalidad tiempo-mirada de la despedida. Aún ahora siento que el creador del altar no quiere dejarlos ir (los/las invisibles), y yo tampoco quiero que ellos/ellas y el altar dejen mi conciencia que es cada día más mestiza y des-nacionalizada.

Muchas veces me he perdido en la instalación de Cartagena y en el archivo de Gloria Anzaldúa, que considero un altar, dejando que esta forma-sustancia (el altar) me tocara en muchos sentidos. De ellos, he sacado energía política para no complacer, en el caso de *The Invisible Nation*, la obnubilación de tantos rostros en los carnés de identidad, cuya identidad se ha perdido en el cruce; para pedir con fuerza que todo nombre se vea honrado, que todo cuerpo muerto tenga una tumba y todo cuerpo viviente un lugar en el que estar. No *pertenecer* sino *estar*, no importa si es para pararse o quedarse.

Sigo pensando también en los resultados teóricos que proceden del montaje de nuestro documental *Altar*. Aquí el propio altar se pone como textualidad que estructura la composición filmica, donde al final el montaje se ha construido con superposición, cruce, encaje de piezas que se refieren a la historia individual de Gloria —narradas por medio de sus artefactos y artesanías— y a la historia comunitaria de artefactos y artesanías creados, encajándose con su visionariedad y el contacto con otras artistas y activistas *tocadas por, relacionadas con su trabajo*.

Nuestra elección nace del con-tacto/con-tagio difuso de su archivo, una verdadera instalación construida alrededor de su ser mujer, lesbiana, luchadora, escritora, pensadora chicana, pero que pertenece también a la *raza* de mujeres mestizas y nepantleras. Su construcción personal del archivo (había preparado personalmente «la instalación», o sea la secuencia y el montaje de las diversas textualidades —papeles, fotografías, documentos, objects, manuscripts, ecc.— de su archivo) es, de hecho, un altar ya que contiene los otros, las otras más que a sí misma. Seguramente entrar en su archivo significa experimentar un itinerario háptico: en el archivo visual-verbal se toca palpablemente el terreno de la intersubjetividad (ella y los demás, pero también el visitante del archivo y la creadora) y su atención al tacto, al cuerpo, al contacto (se firmaba *contigo*; se llamaba a sí misma y a la interlocutora *comadre*) supone poner en circulación la corporeidad, que me atrevería a llamar «erótica de lo háptico», espacio del deseo que crea vaivenes entre espacio privado y cultura pública.

Y mi escritura, las de los intérpretes activistas partícipes de/ a partir de este gran patrimonio, de este ligado, constituyen contemporáneamente un sentimiento de afectividad privada, íntima, nacida también de afinidades biográficas. Constituyen un gracias por lo que me/nos ha pasado, y un gesto de entrega al mundo de una especificidad (el trabajo de una autora que muchos representantes de la nueva generación chicana se están comprometiendo a difundir), expresión de un estar en el mundo con el mundo,

dentro del mundo, con los otros que viven sin reconocerse porque residen en —o pertenecen a— una tierra, pero están en la condición de «pasantes» que interesa a todos, emigrantes y residentes. Y su mundo incluía mundo material y mundos imaginarios los cuales, nos ha enseñado, al ser creaciones de un ser vivo, son inevitablemente reales como los mundos materiales y aún mas poéticos y políticos.

Bibliografía

- ANZALDÚA, G. (2002). «(Un)natural Bridges, (un)safe spaces». En: ANZALDÚA, G.; KEATING, A. (eds.). *This Bridge We Call Home. Radical Visions for Transformation*. Nueva York: Routledge, p. 1-5.
- ANZALDÚA, G. (2007). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. 3ª ed. San Francisco: Aunt Lute.
- BASILIO, D.; ZACCARIA, P. (2009). *Altar. Cruzando Fronteras/Building Bridges*. Documental [en línea]. <<http://vimeo.com/13238544>>.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Ma: The MIT Press.
- BRUNO, G. (2006). *Atlante delle emozioni*. Milán: Bruno Mondadori.
- CLIFFORD, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- CVETKOVICH, A.; PELLEGRINI, A. (2003, Summer). «Introduction to “Public Sentiments”». *The Scholar and Feminist Online*, Issue, 2.1, p. 1-4 [en línea]. <<http://barnard.edu/sfonline/ps/intro4.htm>> [Consulta: 1 marzo 2011].
- DELEUZE, G. (1968). *Différence et répétition*. París: Presses Universitaires de France.
- DERRIDA, J. (1996). *Le Monolinguisme de l'autre*. París: Galilée.
- DJEBAR, A. (1999). *Ces voix qui m'assiègent*. París: Albin Michel.
- GLISSANT, È. (1996). *Introduction a une Poétique du divers*. París: Gallimard.
- GLISSANT, È. (1997). *Traité du Tout-Monde*. París: Gallimard.
- GNISCI, A. (2009, Diciembre). «Traducendo il mondo». *KUMA*, 17, p. 1-8 [en línea]. <<http://www.disp.let.uniroma1.it/kuma/kuma.html>> [Consulta: 24 marzo 2011].
- LEAÑOS, J. (2005). «The (Postcolonial) Rules of Engagement: Cultural Activism, Advertising ZONES & XICAN@ Digital Muralism» [en línea]. <<http://leanos.net/Rules%20of%20Engagement.htm>> [Consulta: 31 mayo 2011].
- PALLADINI, G.; SACCHI, A.; PUSTIANAZ, M. (2011, Abril-Junio). «Dinanzi all'archivio (di archivi affettivi)». *roots & routes. reseach on visual cultures*, I: 2 [en línea]. <<http://www.roots-routes.org/?p=2485>>.

- POTTS, A. (2001). «Installation and Sculpture». *On Installation*, el número especial de *Oxford art Journal*, vol. 24, núm. 2, p. 5-24.
- RANCIÈRE, J. (2008, Summer). «Rancière and indisciplinaryity». *Art and Research: A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, 2, núm. 1 [en línea]. <<http://www.artandresearch.org.uk/v2n1/jrinterview.html>> [Consulta: 15 abril 2010].
- SAID, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Nueva York: Vintage Books: Random House.
- SANDOVAL, C.; LATORRE, G. (2008). «Chicana/o Artivism: Judy Baca's Digital Work with Youth of Colour». En: EVERETT, A. (ed.). *Learning Race and Ethnicity: Youth and Digital Media*. Cambridge, Ma: The MIT Press, p. 81-108. (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning)
- SPIVAK, G. C. (2004). *Critica della ragione post-coloniale*. Roma: Meltemi.
- TARONNA, A. (2009). *Translationscapes. Comunità, lingue e traduzioni interculturali*. Bari: Progedit.
- ZACCARIA, P. (2004). *La lingua che ospita*. Roma: Meltemi.
- ZACCARIA, P. (2009a). «Luoghi e forme della traduzione. Interculturalità e ospitalità». En: TARONNA, A. (ed.). *Translationscapes. Comunità, lingue e traduzioni interculturali*. Bari: Progedit.
- ZACCARIA, P. (2009b). «The (Un)translatability of Intercultural Texts: How to Subvert Cultural Genocide». En: ANIM-ADDO, J.; COVI, G.; KARAVANTA, M. A. (eds.). *Interculturality and Gender*. Londres: Mango, p. 197-224.
- ZACCARIA, P. (2010). «Living in *El Lugar* of Transformations, Translating Vision into Writing». En: CAMBONI, M.; CAROSSO, A.; DI LORETO, S. (eds.). *Translating America. Importing, Translating, Misrepresenting, Mythicizing, Communicating America*. Turín: Otto, p. 182-193.

NUEVOS RETOS DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD: RESPONSABILIDAD SOCIAL Y NORMAS FINANCIERAS

Miguel Ángel Sánchez Huete

Facultat de Dret. Universitat Autònoma de Barcelona

En la actualidad se reconoce de manera prácticamente universal la igualdad como principio normativo y ético. Es uno de los valores que conforman la convivencia organizada y que, normalmente, aparece recogido en las Constituciones de los Estados contemporáneos. Múltiples son las leyes, nacionales e internacionales, que reconocen la igualdad de oportunidades y la abolición de la discriminación por razón de sexo como parte de su contenido.

Existe un amplio y consensuado reconocimiento del derecho subjetivo a la igualdad y a la no discriminación. Pero, además, la conformación del Estado como Social, como prestador, nos aboca a plantear el principio de igualdad desde su eficacia. Esto comporta no solamente la declaración de este valor-principio-derecho, sino el hecho que se garanticen las condiciones materiales para que su ejercicio sea real y efectivo. Por eso puede afirmarse que la igualdad formal garantizada por las leyes no es un límite sino un presupuesto necesario, pero no suficiente, de la igualdad real y efectiva. Es decir, un mínimo negativo e indeclinable a partir del cual puede operar una política positiva de remoción de obstáculos y de creación de las condiciones necesarias para conseguir una mayor igualdad entre los ciudadanos y las ciudadanas. La pretendida igualdad material comporta un mismo trato a todos los individuos integrados en un mismo grupo, el género en nuestro caso.

Ahora bien, los reconocimientos normativos, siendo necesarios e imprescindibles, no resultan suficientes para cambiar un estado de cosas que pervive injusto. Las estadísticas y los datos extraídos de la realidad vivida afirman que persisten las desigualdades por razón de género.

Para doblegar a tal realidad es preciso utilizar todo tipo de técnicas, tanto las coactivas como las persuasivas. En el ámbito normativo en que moveremos nuestra exposición existen y se conjugan ambas. Ahora bien, el cumplimiento de las obligaciones

jurídicas se puede garantizar mediante técnicas coactivas, de carácter esencialmente negativo —prohibición, corrección, imposición, sanción...—, pero también son posibles las medidas de carácter positivo o promocional —premios, subvenciones... Ambas técnicas —coactivas y promocionales— no son antitéticas ni ocupan espacios de exclusión, pueden ser complementarias. A través de la coactividad se han de garantizar los derechos reconocidos y su eficacia, y mediante las técnicas persuasivas, se favorece la aplicación y vivencia del derecho. Es más, estas últimas permiten fomentar la participación e implicación de los agentes sociales en la realización de los valores consensuados.

Sobre los anteriores planteamientos jurídicos hemos de incardinar las nuevas orientaciones que suponen la responsabilidad social, que implican el reconocer y valorar el comportamiento de los agentes sociales.

La responsabilidad social y la igualdad

La responsabilidad social (en adelante RS) es una realidad viva en los contextos sociales y económicos contemporáneos: son numerosos los informes, memorias, auditorías, y códigos de conductas que evalúan o afirman seguir sus orientaciones. El mercado de demanda ética, ya no basta el qué o el cuanto —en clave de producción y costos— también importa el cómo. Y dicha exigencia ética se integra en buena medida con las orientaciones que la responsabilidad social defiende.

La virtud de los planteamientos de la responsabilidad social ha sido evidenciar que la acción empresarial aparece asociada, no tan sólo a un beneficio privativo que origina el lucro propio, sino también a beneficios que explícita o implícitamente son sociales o generales. Sobre tales presupuestos, la ética aplicada y la economía han conformado un concepto de responsabilidad social empresarial consolidado desde instancias internacionales, en particular en nuestro contexto regional, por la Unión Europea. Así, en el Libro Verde se afirma que la responsabilidad social de la empresa es un concepto con arreglo al cual las empresas deciden voluntariamente contribuir al logro de una sociedad mejor y un medio ambiente más limpio.

La RS resulta un esfuerzo por introducir comportamientos éticos de carácter voluntario en el mercado, en esferas tradicionalmente regidas por la exclusiva lógica de la ganancia económica. Ello conlleva que la empresa resulte obligada para con la sociedad más allá del marco regulatorio impuesto por su actividad, más allá de la prohibición derivada de su injerencia lesiva en la esfera de los demás —basada en el principio jurídico *alterum non laedere*—, más allá de la buena gestión para sus accionistas. En la RS se parte de la existencia de una obligación no normativa y difusa, que no es más que un com-

promiso cívico-moral con la sociedad. La RS no genera unas consecuencias jurídicas, una responsabilidad jurídica, pues no existen normas coactivas previas que impongan el comportamiento. De ahí que la infracción de tal compromiso moral genera unas consecuencias, una responsabilidad, de carácter ajurídico y social, pero no por ello menos perjudicial en la estima que los demás puedan tener de su actividad.

A favor de la RS se aducen razones económicas, éticas y jurídicas. Las razones económicas priman la potencialidad de dicha orientación para generar una buena reputación y permitir una ubicación ventajosa en el mercado, además de reducir o disminuir los riesgos de conflictos con los grupos. Las éticas parten de la aptitud de las empresas para perseguir el bien común y la responsabilidad que posee ante el nuevo papel que le confiere la globalización al disminuir el protagonismo del Estado en tal contexto. Y, por último, las razones jurídicas están basadas en el valor constitucional que confiere la participación en los asuntos colectivos. Se ha de tener presente que uno de los retos que se nos plantea en nuestro contexto sociopolítico, y desideratum colegible de las normas positivas es posibilitar una mayor participación en los asuntos políticos y públicos.

La participación demanda no sólo su reconocimiento como valor, sino espacios de actuación que posibiliten su ejercicio. El ejercicio de la misma parte de reconocer también que lo colectivo no se reduce a lo público encarnado por el Estado. Tal planteamiento requiere una visión amplia, dinámica e inclusiva para toda la ciudadanía. La idea de participación resulta un valor y un derecho fundamental, claramente expresado en el texto constitucional. O sea, los beneficios que reporta para el propio empresario, para la sociedad, y el valor jurídico que tales conductas poseen en parámetros constitucionales hacen preciso el favorecer su realización (Sánchez Huete, 2009). Tales argumentos hacen que dicha faceta de la actividad empresarial, voluntaria y comprometida, sea polo de generación de valores positivos a fomentar por el Estado.

La responsabilidad social resulta un comportamiento voluntario de los agentes económicos para favorecer el cumplimiento de un buen número de valores sociales entre los que se encuentra la igualdad de género. Tales orientaciones suponen una nueva concepción en el papel de la empresa y del Estado, sobre todo, en contextos globalizados.

La hibridez de intereses de la responsabilidad social

La importancia del impacto económico que las empresas originan en la vida común les dota de una gran relevancia social. Dicha relevancia enmarca no tan sólo la esfera patrimonial, sino la ética de su actuación, y no tan sólo a la de cada uno de sus miembros, sino la de la entidad en sí. Tal consideración trasciende del ámbito estatal y se imbrica en el plano internacional de la globalización económica imperante. En el seno de la UE

la Comisión asume la RS como objetivo para el crecimiento empresarial, para convertir a la UE en «la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con una mayor cohesión social». También la OCDE concibe a la RS como un elemento básico para la búsqueda de nuevas oportunidades para la empresa.

La responsabilidad social se entiende como un factor clave de la competitividad, o sea, conlleva una cierta instrumentalización de la ética como mecanismo de gestión (García-Marzá, 2004). En tal lógica se supera la idea empresarial tradicional, basada en la concepción simple de rentabilidad, de la mera relación inmediata entre ingresos y gastos. Ahora bien, existe el riesgo de que el fin del actuar ético, que integra dicha responsabilidad, devenga un medio para la rentabilidad económica, pues no hay que ignorar el beneficio que posee su proyección en el mercado. La actividad de la empresa es interesada, no es meramente altruista, pero no por ello deja de vehicular interés general y comportar un beneficio social. Resulta así admisible un interés mercantil transido por consideraciones sociales más generales. En el seno de las sociedades complejas y plurales actuales el reconocer y fomentar tales actuaciones resulta dar carta de naturaleza a intereses híbridos que procuran un beneficio común. La RS se integra por medidas benéficas socialmente, pero que también redundan en el beneficio privativo de la empresa a través de la proyección pública, de la imagen que se ofrece al consumidor y la ventaja competitiva que supone. En tal afirmación subyace la naturaleza híbrida de tal régimen y la dificultad de arbitrar medidas públicas coherentes, pues ¿cómo incentivar con recursos de la comunidad a quien a la vez se lucra con su acción? Desde tal perspectiva, el Estado sólo ha de fomentar estrategias en la medida que benefician a la colectividad.

Tal mixtura de interés general y particular genera una serie de consecuencias. La primera, el resultar una diferencia conceptual a la hora de distinguir la RS de la acción altruista o de beneficencia. En la acción de RS existe de manera real o potencial, directa o indirecta, la posibilidad de un beneficio para la colectividad. La segunda, de especial relevancia para el objeto propuesto, afirma que la calificación de tales acciones no puede dejarse al albur del agente económico actuante. Por una parte, se hace patente la necesidad de evaluar el impacto público de la acción. Por otra, no basta un mero informe de RS de la propia empresa como base o fundamento exclusivo para aplicar una eventual medida pública de fomento, dada la parcialidad del sujeto emisor. Es preciso una intervención pública que pautе los requisitos y condiciones para valorar tal acción de RS, así como instituciones y entidades independientes para su calificación.

De manera conexas se plantean no pocas cuestiones problemáticas para deslindar el compromiso meramente moral de la estrategia empresarial. La conjunción entre beneficio empresarial y comportamiento ético no siempre aparece claro pues, aunque

conceptualmente resulte escindible, no resulta así su concreción práctica en el mercado. La perspectiva, para denotar o enaltecer tales comportamientos, no es evaluar su eticidad intrínseca o el efectuar un juicio sobre su moralidad, sino adoptar una visión pragmática que propugna el valorar en qué medida una acción beneficia al interés general. No bastan las buenas intenciones para justificar la intervención normativa favoreciendo a las empresas, es necesario concretar el efecto benéfico para la comunidad. En tal contexto se plantea la necesidad de instituciones y autoridades que auditen tales intervenciones y emitan informes valorativos, tanto por la repercusión cualitativa como cuantitativa en el interés general.

La igualdad como contenido de la responsabilidad social

Con la RS se describen un conjunto de acciones voluntarias de contenido social y medio ambiental integradas en las prácticas comerciales de las empresas y con sus interlocutores. En tal ámbito el valor que encarna la igualdad, en particular en materia de género, ha sido ampliamente reconocido a nivel internacional en el Pacto Mundial de las Naciones Unidas para la Responsabilidad Social Corporativa o Global Compact, la Declaración tripartita de la Organización Internacional del Trabajo sobre las empresas multinacionales y la política social, o en el Libro Verde de la Comisión Europea de 2001.

De los 10 principios del Pacto Mundial de las Naciones Unidas para la Responsabilidad Social Corporativa o Global Compact, el sexto alude a la abolición de prácticas de discriminación en el empleo y en la ocupación, y el cuarto alude a promover la igualdad de género y la participación de las mujeres en las decisiones. Si bien se ha de tener presente que no se trata de un instrumento regulador o de una norma imperativa de obligado cumplimiento, sino de principios de gestión empresarial de adscripción voluntaria.

La Declaración tripartita de la Organización Internacional del Trabajo sobre las empresas multinacionales y la política social recoge recomendaciones respecto de la igualdad de oportunidades y de trato. Son recomendaciones dirigidas a las organizaciones empresariales y de trabajadores, tanto de los países de acogida como de origen de las empresas multinacionales.

En el Libro Verde de la Comisión Europea 2001 *Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas* se postula un mayor equilibrio entre trabajo, familia y ocio, una mayor diversidad de recursos humanos, la igualdad de retribución y perspectivas para las mujeres. En concreto, señala en su apartado 29:

Las prácticas responsables de contratación, en particular las no discriminatorias, podrían facilitar la contratación de personas pertenecientes a minorías étnicas, trabajado-

res de mayor edad, mujeres, desempleados de larga duración y personas desfavorecidas. Dichas prácticas son fundamentales para conseguir los objetivos de reducción del desempleo, aumento de la tasa de empleo y lucha contra la exclusión social previstos en la estrategia europea de empleo.

Resulta así que la igualdad es una faceta más de la RS, si bien no es su único contenido, y se inserta en documentos de suscripción voluntaria. La voluntariedad en la suscripción de los anteriores documentos internacionales es expresión de dos aspectos a tener presentes: por un lado, la amplitud y generalidad que entrañan los planteamientos de la RS y, por otro, la voluntariedad de sus acciones que aparecen orientadas en gran medida a regir a los agentes privados en un contexto globalizado.

El rasgo caracterizador de los comportamientos integrados en la RS es su voluntariedad. La existencia de la coactividad normativa enerva su consideración como acción de RS. De ahí que su ideación posea un contenido difuso y contingente; difuso, por cuanto carece de una delimitación concreta; y contingente, al depender de lo que la ley considere en cada situación como obligatorio. Es un concepto que se articula con el derecho vigente con un carácter de adicionalidad y complementariedad respecto de las normas imperativas. Constatado lo anterior, la RS no resulta un instrumento inútil pues, por un lado, contiene valores que inspiran futuros modelos de conducta exigible imperativamente. Y, por otro lado, resulta de utilidad para ámbitos en donde desterrar determinadas prácticas nocivas resulta dificultoso por su gran penetración en el tejido social. Este caso resulta especialmente relevante en relación a la igualdad de género, en donde es preciso el uso de todos los instrumentos y mecanismos posibles para desterrar prácticas de discriminación. Ahora bien, ello no significa sustraerse al cumplimiento obligatorio de las normas jurídicas, y de la responsabilidad de los poderes públicos en asegurar y garantizar la realidad de los derechos reconocidos.

De ahí que quepa afirmar la existencia de espacios para la responsabilidad social en la consecución de la igualdad de género, no ya para plasmar el reconocimiento formal del derecho, sino para establecer medidas de aplicación con carácter complementario que sirvan para hacerlo más efectivo.

Reconocimiento por las leyes españolas

Hasta fechas recientes la actuación de la legislación española en materia de RS ha resultado tímida, bien porque se piense que es asunto interno del mercado y de su libérrima conformación, bien porque entronca con la voluntariedad consustancial de tal

concepto. Pero lo cierto es que la RS es una cuestión que afecta a la ciudadanía, y más cuando se destinan fondos y esfuerzos públicos en su consecución; por ello precisa de un reconocimiento, un marco regulatorio para que encauce y delimite sus acciones. Dicho marco jurídico ha de impedir el uso huero de la RS, para que no suponga el mero cumplimiento de las leyes vigentes. También la regulación ha de favorecer la interiorización de dicha filosofía, la generalización de prácticas y el establecimiento de mecanismos de evaluación, además de dar respuesta a las dudas que se plantean.

En el ordenamiento español existen diversas manifestaciones jurídicas de la responsabilidad social, desde reconocimientos sectoriales que denotan una cierta complementariedad o accesoriedad en la tutela de otro interés más principal, la igualdad o la economía sostenible —Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, sobre igualdad efectiva de mujeres y hombres y Ley 2/2011, de 4 de marzo, de economía sostenible—, a reconocimientos genéricos y principales efectuados por el legislador extremeño a través de la Ley 15/2010, de 9 de diciembre, de responsabilidad social empresarial en Extremadura.

La Ley 15/2010, de 9 de diciembre, de responsabilidad social empresarial en Extremadura define la responsabilidad social siguiendo el concepto acuñado en contextos europeos. La voluntariedad de las acciones resulta el elemento esencial si bien, enfatiza su Exposición de Motivos, no significa unilateralidad, dado el necesario diálogo y consulta con los grupos de interés, ni tampoco conlleva que en un futuro pueda resultar un comportamiento obligatorio. Dicha norma denota una preocupación por los instrumentos de evaluación de la responsabilidad social y apunta una serie de beneficios —además del premio señalado en el art. 9— consistentes en ayudas, beneficios fiscales, prioridad en la adjudicación de contratos y publicidad. También regula expresamente la responsabilidad social en el sector público en donde explícitamente señala medidas de fomento, e imbrica dicha orientación en el desarrollo sostenible.

En la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible se reconoce la RS insertada en la filosofía general que inspira dicha norma. La RS forma parte de una estrategia que tiene por objetivo sentar las bases para un nuevo modelo de desarrollo y crecimiento de la economía española. Se reconoce expresamente en relación a las empresas en el art. 39, pero está presente con diversa intensidad en todo el Título I, destinado a la mejora del entorno económico. En dicho precepto se prevé la promoción de la responsabilidad social poniendo de relieve los objetivos de transparencia en la gestión, buen gobierno corporativo, compromiso con lo local y el medioambiente, respeto a los derechos humanos. En tal contexto se hace una específica mención a la promoción de la integración de la mujer, a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y a la igualdad de oportunidades. Se delimita así el ámbito, ciertamente dinámico, de la RS y el papel e intervención de instituciones y poderes públicos en tal contexto.

Ahora bien, la RS no ha de resultar coartada para una huida del Derecho a fin de sustraerse del cumplimiento de las obligaciones jurídicas nacionales. No ha de suponer una regresión a patrones normativos internacionales mínimos, superados por nuestra regulación. Con la RS no se hace voluntario el cumplimiento de la normativa española vigente.

La igualdad de género resulta un derecho exigible, ya sea por su reconocimiento constitucional en el art. 14, ya sea por su concreción en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, sobre igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante LOI), y demás leyes estatales y autonómicas. La plasmación de tal principio/derecho en la realidad social presenta gran complejidad, pero ello no ha de suponer excusa para el cumplimiento normativo. Con el fin de impregnar todos los resquicios de la sociedad con los valores juridizados conviene emplear, no solamente técnicas imperativas, sino también las derivadas del *soft law* que buscan más la adhesión que el sometimiento, y así prestar especial atención a los ámbitos de adopción voluntaria —si bien incentivada— de conductas que favorezcan la implantación de los valores declarados. De ahí que la LO 3/2007 establezca también espacios para la RS en la consecución de la igualdad de género; no ya para plasmar el reconocimiento formal del derecho, sino para establecer medidas que faciliten la misma o evidencien discriminación.

La LOI establece un conjunto de compromisos vinculantes de los poderes públicos —derechos subjetivos de la ciudadanía— y un conjunto de directrices para promover la acción de los particulares.

Como compromiso de los poderes públicos se enuncia la necesidad, por un lado, de una acción normativa de eliminación de manifestaciones de discriminación y, por otro, de actuaciones para promover una igualdad real entre el hombre y la mujer, removiendo los estereotipos que impidan alcanzarla. Incluso en un contexto netamente represivo/coactivo de la abolición de la discriminación también se prevén futuras medidas de responsabilidad social para la promoción de las condiciones de igualdad de trato y no discriminación a cargo de empresas en su seno o en su entorno social. Como medidas a efectuar por los poderes públicos, se prevén arbitrar una serie de acciones positivas con la finalidad de modificar las condiciones fácticas de desigualdad. La interpretación sistemática del art. 14 y art. 9.2 de la CE ha permitido la formulación de la desigualdad compensatoria como instrumento para conseguir mayores niveles de igualdad real (Balaguer Callejón, 2005).

Además de las anteriores medidas —coactivas, exigibles y vinculantes—, se requiere un compromiso de los particulares, de toda la sociedad, en tales cometidos. A tal fin deben establecerse determinadas medidas de promoción, ya sea en materia de contratación, de subvenciones públicas o en relación a la presencia de la mujer en los consejos de administración de las empresas.

En la línea anterior, y en aras a procurar la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se regula la RS en el art. 73 de la LO 3/2007, de 22 de marzo. Dicho artículo afirma, básicamente, que las medidas de responsabilidad social de las empresas en materia de igualdad son voluntarias, si bien pueden ser concertadas con los representantes de los trabajadores o trabajadoras. Las acciones de RS resultan indeterminadas en su contenido y naturaleza, ya que pueden ser medidas económicas, comerciales, laborales, asistenciales o de otro carácter, siempre que no resulte un comportamiento exigible. No obstante, aparecen delimitadas en su finalidad, ya que están destinadas a promover condiciones de igualdad entre las mujeres y los hombres en el seno de la empresa, o en su entorno social. El precepto pone especial énfasis en las medidas internas, en donde la relación laboral posee una gran importancia. Así diferencia entre medidas concertadas —con los representantes de los trabajadores y las trabajadoras— y las no concertadas. Se remarca la importancia del carácter laboral de las medidas al aludirse a la normativa de tal naturaleza para regular decisiones empresariales y acuerdos colectivos. Gala Duran pone de relieve que:

[...] en el plano externo (de la empresa) se contará con las organizaciones de consumidores y usuarios, las asociaciones cuyo fin primordial sea la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres y los correspondientes organismos de igualdad (se echan en falta, no obstante, las organizaciones no gubernamentales implicadas en la igualdad). (Gala Duran, en prensa).

Fomento jurídico de la igualdad en el ámbito de la RS

Los anteriores compromisos con la igualdad de género son cumplidos e incentivados por los poderes públicos a través de medidas normativas diversas. La regulación señalada desempeña, por un lado, una tarea heterónoma, de derechos exigibles por la ciudadanía e injerencia de los poderes públicos, y, por otro lado, una actividad autónoma al posibilitar espacios para la libre conformación, donde los agentes sociales pueden dotarse de normas propias.

Las primeras —medidas represivas y de acción positiva— se corresponden a una acción inmediata de los poderes públicos; unas, para suprimir las discriminaciones directas o indirectas; y otras, para remover las diferencias sociales establecidas por los roles de género, estableciendo medidas temporales y proporcionales de carácter corrector.

Con las segundas —medidas de fomento—, se trata de promover las acciones de los particulares para satisfacer necesidades públicas sin usar coacción ni crear servicios

públicos. Son acciones indirectas, o más mediatas, que engloban una serie de comportamientos voluntarios que tienden a la igualdad de género. Son actuaciones deseables, y no exigibles coactivamente, que cabe fomentar con diversas medidas.

Es en este ámbito de autonomía normativa, en donde los sujetos se dotan de pautas de conducta, donde la RS puede tener cabida. Son orientaciones que se incardinan en la existencia de un Derecho más consensuado que imperado, el denominado *soft law*. El *soft law* es un conjunto normativo de eficacia imprecisa, ya que el comportamiento preconizado no resulta imperativo, sino indicativo. La contradicción a la conducta esperada genera un desvalor social difuso, que depende de los contextos de aplicación y que, en ningún caso, supone una coerción directa por las instituciones del Estado. Existe así una cierta relativización del Derecho, o mejor, del Derecho tal y como era concebido. Este derecho flexible resulta un instrumento normativo adecuado para promover conductas deseables, bien porque el órgano emisor de la norma carezca de la fuerza coactiva necesaria —así la mayoría de instituciones internacionales respecto de sus recomendaciones, resoluciones, decisiones...—, bien por dirigirse a ámbitos no prescriptivos, como la RS, en donde se pretende dar pautas en la realización voluntaria de comportamientos. Es en este nuevo contexto donde cabe ubicar la búsqueda de medidas normativas que encaucen la nueva sensibilidad que comporta la responsabilidad social de las empresas.

Ahora bien, no hemos de olvidar que el mandato del art. 9.2 de la CE comporta un deber positivo de actuación e injerencia, de conformación social a los poderes públicos. La responsabilidad social no ha de suponer la excusa o pretexto para que se deje en manos privadas la promoción de valores y derechos sociales. No puede conllevar la privatización de búsqueda de la igualdad real y demás intereses sociales constitucionalmente reconocidos. De ahí que el fomento de la actividad empresarial en acciones de interés general no ha de suponer el coste de externalizar un servicio estatal más. La RS no implica la transferencia de la responsabilidad de los poderes públicos al mercado. En otros términos, no ha de significar el desposeer al Estado de su procura en aquellos asuntos que la colectividad le encomienda. La consigna es: no dejar en manos del mercado el bienestar de los ciudadanos. El argumento de que la empresa actúa también en base a criterios no estrictamente económicos y mercantiles no puede suponer una valorización superlativa de dicho sector social en detrimento del ámbito público, que posee la legitimidad democrática y la obligación de gestionar los asuntos colectivos.

Existe el riesgo de que los planteamientos que sustentan la RS, de claro fundamento autoregulatorio, aboquen a una corriente de desregulación de intereses públicos y colectivos. El riesgo es que la RS constituya una manifestación, en el plano de las políticas sociales, del *laissez faire laissez passer*, de una visión negativa y excluyente de la acción de los

poderes públicos en la conformación social. Es por ello que se ha de resultar extremadamente cauteloso con las virtudes de la RS, que las tiene, y las medidas públicas a emplear.

El carácter promocional del derecho financiero

El Derecho, a fin de estimular conductas, despliega toda una variedad de técnicas que intentan vehicular los intereses considerados dignos. Es en este contexto donde cabe incardinar la búsqueda de medidas normativas que encaucen la nueva sensibilidad que comporta la responsabilidad social. Con las normas de fomento, se reconoce al individuo un margen de libertad escogiendo o no su aplicación, pero una vez efectuado deviene su cumplimiento exigible y coercible.

La conceptualización de fomento aparece integrada por dos elementos básicos: uno negativo, basado en la exclusión de la actividad de coacción o de servicio público, y otro positivo, evidenciado por el hecho de que la cooperación de las administradas en la satisfacción de las necesidades públicas es libre. Con tal acción, apunta Parada (2004), se orienta libremente la acción del beneficiario hacia el fin, al tiempo que constituye un título habilitante que permite a la Administración intervenir, ordenar y controlar las actuaciones privadas apoyadas por las ayudas públicas. Se trata de una técnica normativa de motivación por cuanto el Estado induce a los sujetos a comportarse en un determinado sentido, si bien su manifestación es muy amplia, ya que abarca medidas directamente económicas y tareas de formación, información, apoyo técnico, etiquetas sociales, índices de bursátiles éticos, preferencia en contratación pública...

Cabe sistematizar el gran número de medidas de fomento a emplear en relación a la RS en honoríficas, jurídicas y económicas. Las honoríficas suponen el otorgamiento de distintivos por razón de su comportamiento social, puede ser un distintivo de calidad que conlleve o no conexo una recompensa económica. Las jurídicas son las que dotan a su beneficiario con una posición jurídica favorable, privilegiando, por ejemplo, la contratación con la Administración. Las económicas suponen otorgar una ventaja patrimonial que puede ser de carácter real —si consiste en la entrega o explotación de bienes— o de carácter financiero —recibiendo una cuantía dineraria o dejando de pagar la cantidad adeudada. El Derecho Financiero se ocupa de regular estas últimas medidas que conllevan, en su modalidad de subvención, un ingreso en el patrimonio del beneficiario, y como beneficios fiscales, implican un menor gasto. Las medidas de fomento, como puede apreciarse, no se agotan en las financieras de contenido económico, pero son éstas las más importantes, y existe el riesgo de que su uso indiscriminado pueda alterar la voluntariedad consustancial de los comportamientos de RS o favorecer desproporcionadamente a determinados agentes.

El Estado posee una serie de facultades normativas, de manera muy acusada en el campo del Derecho Financiero, que le permiten encauzar y orientar la actuación ciudadana sin que suponga el empleo de coacción directa. En un contexto en el que la ciudadanía está sometida a fuertes gravámenes el incentivo-desincentivo financiero de contenido económico resulta un elemento determinante. Es sobradamente conocida la función —además de recaudadora— de promoción y disuasión de comportamientos que poseen las normas tributarias. La obligación de pagar una mayor o menor carga tributaria actúa como una medida que condiciona el comportamiento de la ciudadanía, deseosa de menores gravámenes. No se la obliga directamente a realizar un comportamiento —no se ejerce coacción normativa—, pero indirectamente resulta un instrumento eficaz de compulsión, ya sea por contemplar un beneficio fiscal —deducción, reducción o bonificación— que conlleva un menor pago, ya sea por suponer una mayor carga fiscal que hace gravoso patrimonialmente una actuación. Pero también a través del gasto público se puede actuar fomentando económicamente algunas conductas, principalmente, mediante subvenciones. La subvención no es un mero acto de disposición de la Administración concedente; la subvención se efectúa con el objetivo de conseguir un concreto fin público, y genera la obligación en el perceptor de aplicar los fondos a una finalidad determinada.

Los anteriores planteamientos se insertan en el contexto de un Derecho Financiero Promocional que evidencia como el Derecho en general, y el Financiero en particular, no es un fin en sí mismo, sino un medio para el logro de determinados objetivos sociales deseables. A través de tales orientaciones normativas se busca, también, facilitar una mayor intervención de la sociedad en fines y acciones consideradas de interés general por una vía no imperativa, voluntaria, aunque incentivada. Es en tal contexto donde cabe interrogarnos sobre la conveniencia y elección de instrumentos de fomento de las políticas que integran la responsabilidad social; sobre si es admisible la intervención indirecta en comportamientos pretendidamente voluntarios que integran tal concepción, y si todas las medidas que integran el fomento financiero son adecuadas para tal fin.

Mediante las actuaciones de fomento de la RS se ha de conseguir una sensibilización social respecto de pautas de conducta deseables, promover su arraigo en el grupo destinatario y consolidar su práctica. Se pretende una aceptación generalizada y voluntaria de los comportamientos fomentados de manera que sirvan de modelo de referencia. Así, cabe admitir ciertos grados de autonomía en las normas jurídicas de fomento, al menos en un estadio inicial, que las hacen compatibles con la RS. El fomento mediante incentivos fiscales, *prima facie*, se presenta como un mecanismo de orientación de la actividad económica, y también como instrumento adecuado y eficiente de intervención.

Las medidas de fomento financiero

Las medidas concretas para fomentar la responsabilidad social en el ámbito de la igualdad de género han de tener presente determinados criterios generales.

El primero, que no todos los comportamientos integrados en la responsabilidad social precisan ser fomentados de la misma manera. Se ha de diferenciar el fomento en la difusión de las orientaciones benéficas que supone, y el de las concretas acciones de la empresa integrantes de la RS.

La posición de los poderes públicos ante la RS ha de ser positiva, de actuación, si bien no ha de suponer una injerencia que enerve el hecho de que constituye un comportamiento voluntario. El Estado ha de promocionar y defender la RS de la empresa y de los demás agentes sociales, no como vehículo para la defensa de sus intereses mercantiles o privados —consustanciales a su actuar—, sino en la medida que vehicula una acción social beneficiosa para la sociedad. Por ello, la intervención directa de los poderes públicos se ha de centrar en la promoción de la filosofía que inspira dicha RS más que en el fomento de las actuaciones concretas que integran la misma, para así dejar espacio a la voluntariedad de sus agentes. La acción pública ha de estimular el desarrollo de la RS, de su conocimiento y difusión, con acciones de formación, educación, información y apoyo técnico. Para ello pueden realizarse políticas de fomento económico directo, organizando cursos, jornadas, eventos y foros, para conocer y difundir sus postulados, y para incentivar puntos de encuentro y puesta en común. También la edición y, en general, acciones de dinamización para que dicha temática sea objeto de debate público.

La RS precisa de una tarea de los poderes públicos de difusión y formación para facilitar la interiorización de tales pautas de comportamiento en aquellos agentes más desinformados o renuentes. También precisa de medidas de fomento indirecto, sin contenido económico inmediato, a través, por ejemplo, del establecimiento de una entidad que otorgue calificaciones sobre si algunas prácticas cumplen los estándares de la RS. Siendo posteriormente el ámbito privado quien, con una adecuada formación y sensibilidad, recepcione y premie de manera definitiva la actuación empresarial. Así, los poderes públicos establecerían ventajas, no directamente económicas, como una marca de calidad empresarial, o una distinción que permita concurrir de manera preferente a las empresas que mejores prácticas en RS posean.

Con las medidas de fomento propugnadas, no se trunca el carácter voluntario de la RS, pues la conducta no es impuesta por el poder público. Los poderes públicos no dan origen, no son la fuente de la que emana dicho comportamiento. No se establece un mecanismo jurídico que suponga consecuencias que directamente sancionen el in-

cumplimiento de la conducta integrante de la RS. La pérdida de la calificación como entidad de RS, o el no realizar las actividades de difusión comprometidas, se enmarca en conductas libres y voluntarias en origen. Es lógico que el compromiso con el mantenimiento de los estándares de RS, a cambio de su calificación privilegiada, conlleve la necesidad de su cumplimiento, pero ello no implica predeterminedar las concretas conductas integrantes de la RS.

En tal esquema los consumidores y usuarios resultan los controladores y quienes, en definitiva, fortalecerán la RS de las entidades con su comportamiento. Se trata de un incentivo híbrido, público y privado; público, al otorgar administrativamente calificaciones sobre comportamientos favorables a intereses colectivos; privado, al ser los consumidores y usuarios destinatarios de la actividad quienes la recepcionen. Al igual que el interés que vehicula —mercantil y social— la RS ha de verse incentivada de manera híbrida, de manera pública y privada.

El segundo, en relación a las actividades concretas que integran la RS —y como planteamiento general—, no podrá intervenir con fomentos económicos directos —subvenciones— por cuanto originan distorsiones en la voluntariedad de la RS, además de poder conllevar discriminaciones si se otorgan a determinados sujetos por la razón exclusiva de poseer una mayor capacidad económica —en caso de beneficios fiscales. El fomento económico de la RS no puede suponer una privatización en el reconocimiento de derechos o en la asunción de deberes por parte del Estado. Tampoco una gestión compartida de aquello que obligatoria y coactivamente corresponde a los poderes públicos. Si afirmamos una voluntariedad de los agentes de la RS, han de ser éstos y la dinámica del mercado que les es propia quienes compensen y reconozcan su tarea.

La intervención de fomento no ha de suponer un privilegio a los sectores de mayor capacidad económica en la determinación del gasto. Pues el fomento fiscal, a través del establecimiento de beneficios tributarios, origina una suerte de afectación de los ingresos a gastos concretos. No son los previos ingresos públicos los que se asignan a la satisfacción de necesidades concretas, sino que primero es el gasto particular que, posteriormente, es incentivado dejándose de ingresar la totalidad de la carga tributaria al establecerse una bonificación o beneficio fiscal en base del mismo. El beneficio fiscal, en tal caso, supone un dejar de ingresar la totalidad o parte de la cuota fiscal, basado en el ahorro que ha originado al Estado el previo gasto particular. Es así como se permite que sean los propios contribuyente los que decidan a qué tipo de gastos sociales van a ir destinados parte de sus impuestos. De este modo, se produce una asignación directa de los ingresos tributarios a actividades de interés general, sin necesidad de la intermediación de los poderes públicos.

La generalización de tales fomentos entrañaría serios riesgos. El primero, establecer discriminaciones subjetivas por razón de la capacidad económica. Existirían ciudadanos de primera que, por su posición económica, tendrían la posibilidad de decidir sobre los gastos públicos necesarios. El segundo, el Estado tendría que ponderar los costos de tal orientación, ya que si bien se origina, por un lado, una disminución del gasto en tales finalidades sociales, por otro, se origina un incremento del gasto en tareas de control y de planificación. El gasto particular en acciones de interés general —fomentado a través de beneficios fiscales— exige, además de la decisión de su realización, la capacidad económica suficiente, el excedente dinerario que lo permita. También, dicho gasto particular se descentraliza y atomiza en múltiples unidades que realizan las acciones de RS, precisando de una ingente tarea de planificación y previsión de cobertura de las necesidades sociales para que no existan territorios más favorecidos que otros por la implantación y decisión empresarial —de acuerdo con el art. 131.1 y el art. 149.1. 1ª de la CE. De ahí nace la necesidad de una mayor injerencia en la actuación de los agentes de la RS para decidir qué necesidades y en qué contextos se ha de fomentar, efectuando planes y calendarios para que exista una cobertura suficiente y plena de las mismas. Sin duda, la generalización del fomento económico de la RS precisa, exige, ponderar la capacidad económica del agente y de unas mayores posibilidades de injerencia e intervención en la actividad de la empresa.

De lo expuesto cabe sintetizar algunos aspectos básicos

En primer lugar, se ha de partir del presupuesto de que la RS no supone un mero cumplimiento de la legalidad, sino que comporta ir más allá de la misma mejorando las condiciones que impone obligatoriamente.

En segundo lugar, el fomento e incentivo de la RS es un aspecto que beneficia a la colectividad, es un bien social, en la medida que permite una mayor participación en los asuntos de la comunidad y satisface una demanda y aspiraciones valiosas. De ahí que sea necesaria una intervención e injerencia mesurada de los poderes públicos.

En tercer lugar, y respecto de los mecanismos normativos de incentivo de la RS en materia de género, se ha de diferenciar el fomento económico del que no posee tal carácter. Las acciones concretas de RS de las empresas deben fomentarse con medidas no directamente económicas, sobre todo honoríficas, estableciendo menciones o distintivos y efectuando uso publicitario de las mismas. Pues existe el riesgo de que pierdan el carácter voluntario esencial en tal filosofía o puedan introducir distorsiones y lesiones en la igualdad de la participación a la que aspira la RS. La formación y la difusión en materia de RS admiten un gasto público y una intervención directa de

los poderes públicos, pues se trata de un comportamiento útil y deseable socialmente.

Junto a instrumentos de fomento básicamente honoríficos, como se puede observar, se propugna un control de los agentes de la RS de carácter informal. Pues se parte de que los comportamientos que integran la RS se dan porque no existen órganos de control de su aplicación, ni sistemas legales de sanción. El mecanismo de verificación y estímulo de dichas prácticas no resulta invasivo en la voluntad de los agentes. De ahí que se propugne un control social a cargo de la colectividad a quien van destinados los efectos de la acción social: la ciudadanía en tanto que consumidora o usuaria. Es un control informal en tanto que no establecen mecanismos ni instituciones públicas de verificación, injerencia o aplicación. Dicha informalidad hace que la RS no necesite un contenido preciso e inmutable, la sensibilidad social de cada momento histórico le dotará de contenido y significación, siendo tanto las empresas como los consumidores quienes decidirán. En los intercambios consumidor-empresa se genera no sólo una relación mercantil, sino también un contexto virtuoso que valora y premia las acciones sociales de la actividad empresarial, y permite a la ciudadanía participar indirectamente en las orientaciones efectuadas.

Bibliografía

- ARENAL, C. (1861). *La beneficencia, la filantropía y la caridad*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- BALAGUER CALLEJON, F. (coord.) (2005). *Manual de Derecho Constitucional*. Madrid: Tecnos.
- BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una época d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- CORTINA, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid: Taurus.
- DIAZ, E. (1982). *Sociología y filosofía del Derecho*. Madrid: Taurus.
- ESCUIN PALOP, C. (2005). *Curso de Derecho Administrativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- FERNANDEZ AMOR, J. A. (2008). «Reflexiones sobre el fomento público de la responsabilidad social empresarial relacionada con el medio ambiente». *Nueva Fiscalidad*, núm. 6.
- FERNANDEZ AMOR, J. A.; GALA DURAN, C. (coords.) (2009). *La responsabilidad social empresarial: un nuevo reto para el Derecho*. Madrid: Marcial Pons.
- GALA DURAN, C. (en prensa). *Nuevos contenidos de las políticas sobre igualdad de mujeres y hombres en España: la responsabilidad social empresarial como nuevo instrumento de intervención*.

- GARCIA-MARZA, D. (2004). «La responsabilidad social de la empresa una definición desde la ética empresarial». *Revista Valencia de Economía y Hacienda*, núm. 12.
- GARRIDO FALLA, F. (1987). *Tratado de Derecho Administrativo*. Madrid: Tecnos.
- JORDANA DE POZAS (1949). «Ensayo de una teoría de fomento en el Derecho Administrativo». *Revista de Estudios Políticos*, núm. 48.
- PARADA, R. (2004). *Derecho Administrativo I. Parte General*. Madrid: Marcial Pons.
- RODRIGUEZ PIÑERO; BRAVO-FERRER, M. «Los gobiernos y la responsabilidad social corporativa» [en línea]. <<http://juntadeandalucia.es/empleo/carl/observatorio>>.
- SANCHEZ HUETE, M. A. (2009). «La acción social. Posibilidades y límites para la intervención normativa financiera». En: FERNANDEZ AMOR, J. A.; GALA DURAN, C. (coords.). *La responsabilidad social empresarial: un nuevo reto para el Derecho*. Madrid: Marcial Pons.
- TENA PIAZUELO, V. (2004). «El reintegro de las subvenciones». En: LOPEZ RAMON, F. (coord.). *Comentarios a la Ley General de Subvenciones*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- VELARDE ARAMAYO, M. S. (1997). *Beneficios y minoraciones en Derecho Tributario*. Madrid: Marcial Pons.

EL CAMINO DE LA IGUALDAD DESDE LA OPTICA EDUCATIVA Y SINDICAL

Neus Santaner Pons

Sindicat de Treballadors i Treballadors de l'Ensenyament-Intersindical de les Illes Balears (STEI-i)

De la Segunda República a la Ley General Básica

Durante la Segunda República española se experimentaron una serie de importantes avances en la educación de las mujeres con la instauración de la coeducación en todo el sistema educativo, a pesar de todas las trabas que surgieron. Desgraciadamente, pocos años después, con la dictadura franquista, la primera medida que se tomó fue el dismantelar el sistema educativo republicano, se prohibió la coeducación y se eliminaron los principios liberales y de renovación pedagógica. Al proceso coeducador de la Segunda República se unió el establecimiento de la libertad religiosa en la enseñanza, que frenó la influencia socializadora de la Iglesia. Por el contrario, la tarea educadora de la dictadura se vio reforzada con el impulso de la formación patriótica y religiosa y la Iglesia recuperó su avanzada en la educación del Estado español. De esta manera, las necesidades demográficas e ideológicas franquistas instrumentalizaron la educación femenina y destacaron su rol doméstico. Para ello contaron con la ayuda de la recién creada *Sección Femenina* como instrumento para conseguirlo.

La Ley de Educación que se aplicaba entonces era la Ley General de Instrucción Pública más conocida como *Ley Moyano de 1856*, y su objetivo en la etapa de enseñanza primaria para las niñas era: «preparar especialmente para la vida del hogar, la artesanía y las industrias domésticas.» Era una escuela donde niñas y niños estaban bien separados físicamente. Donde los currículums eran bien diferenciados y estereotipados, donde el modelo androcéntrico y los prejuicios de género se materializaban en roles discriminatorios y perjudiciales para las mujeres.

El bachillerato y el preuniversitario, todavía en los años 60 del pasado siglo, los seguían cursando chicas y chicos en edificios separados, en un sistema educativo con una fuerte carga estereotipada, tanto en los textos como en las actuaciones de la mayoría del profesorado por no citar la carga ideológica de otra tipología.

A pesar de todas las barreras impuestas por el franquismo al avance de la formación de las mujeres, en la década de los años 1960-1970 creció considerablemente el número de mujeres que se incorporaron a los estudios superiores y lo mismo ocurrió con las que aspiraban a ejercer una profesión.

La Reforma Educativa de 1970. La Ley General Básica de Educación

Después que se elaborara en 1969 el *Libro Blanco* en donde se reconocía el fracaso del sistema educativo español a causa de la poca participación femenina, en 1970 se implanta la *Ley General Básica* también denominada *Ley Villar Palasí* por el nombre del ministro de Educación que la propuso. Su objetivo esencial era la formación básica de toda la población, teniendo en cuenta el altísimo porcentaje de analfabetismo (75%). Con esta ley se restauran algunos principios elementales de la coeducación y se establece la escuela unificada y abierta, la escuela mixta, en donde la selección se hace por méritos y no por sexo. A pesar de todo, sus pilares básicos se sostienen en los *Principios del Movimiento Nacional* y demás *Leyes Fundamentales del Reino*, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y culturas patrias. No hay ninguna referencia a la existencia de las mujeres, ni en los currículums, ni en el lenguaje. Así, por ejemplo, en el nivel educativo del Jardín de Infancia, para *niños* de dos y tres años se manifiesta que tendrá un carácter parecido a la vida en el hogar. En la escuela de *párvulos*, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del *niño*. No hay ninguna referencia al objetivo de trabajar la igualdad entre niñas y niños. Lo mismo sucede en las demás etapas. Se hace hincapié en la segregación a la hora de citar la metodología: si bien se indica que ha de ser activa, también se especifica que debe ser matizada de acuerdo con el sexo del alumnado. No hay ninguna motivación hacia la igualdad entre las personas ni tan siquiera en la formación profesional ni en los estudios universitarios, ni en ningún nivel educativo en toda la ley. Por supuesto, no aparece en los programas ninguna referencia a las aportaciones llevadas a cabo por las mujeres, ninguna, a no ser que haya llegado a santa, como es el caso de Santa Teresa de Jesús, que aparece no por los cambios que llevó a cabo y las innovaciones que introdujo en la vida monástica, sino como referente religioso y místico.

En cuanto al lenguaje utilizado en toda la ley, es el típico y tópico lenguaje androcéntrico que únicamente utiliza los nombres en masculino como genéricos: niño, alumno, asociación de padres, maestro, profesor, director, rector... Un claro ejemplo es el que se refiere a la dirección académica de las facultades universitarias y a las escuelas técnicas superiores en donde se concreta que «esta dirección será encomendada a un decano y a un director».

Con esta ley se restaura la *escuela mixta*, que no significa nada más que las niñas y los niños van juntos a clase. El modelo educativo que se generalizó fue el modelo por y para el género masculino. No obstante, la matrícula de las mujeres va aumentando y su presencia es cada vez mayor, excepto en el ámbito universitario en donde los hombres suponen más de dos tercios. Esto es debido al abandono femenino de los estudios, al ser prioritario socialmente el rol de madre y esposa. Sin embargo a partir de 1977 las matriculas de las mujeres consiguen igualar a las de los hombres.

En 1978, con la instauración de la democracia y el respaldo a la Constitución Española se establecen la igualdad de derechos en el acceso a la educación y comienza un proceso legislativo a favor de la igualdad.

Es a partir de los años 80 cuando comienzan a aplicarse con mayor o menor intensidad medidas de acción positiva en determinadas escuelas, mediante grupos específicos de profesoras sensibilizadas en la metodología coeducadora que, de forma voluntaria y altruista, vuelven a retomar el camino de la coeducación, se llevan a cabo campañas, se elaboran materiales, etc. con el objetivo de difundir la *Educación para la Igualdad*. No podemos dejar de mencionar el trabajo realizado por el grupo de maestras de Rosa Sensat y el de algunas organizaciones sindicales implantadas en el ámbito educativo como son la USTEC (Unió de Sindicats de l'Ensenyament de Catalunya), la USTE (Unión de Sindicatos de la Enseñanza), el STEI (Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes)..., que ampliaron su labor sindical con la de potenciar la coeducación.

Fue el primer gobierno socialista el que llevó a cabo los cambios en el sistema educativo español dirigidos a la coeducación a pesar de que no será hasta 1990 cuando el modelo coeducador aparecerá en la ley como objetivo a alcanzar.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Aprobada en las Cortes en el año 1990 en su preámbulo dice:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar la propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral. Esta formación plena tiene que ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. [...] La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, ya sean por motivos de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan su origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Es decir, al menos respeto a las leyes anteriores se hace una mención a la discriminación y a la desigualdad y continúa manifestando que:

Es mediante la educación que las sociedades que desean transformar esta sociedad con un progreso social, lo hacen precediendo el cambio con una revitalización y un impulso a la educación, de una educación como esperanza transformadora de aquella.

Con la finalidad de poder llevar a buen puerto los objetivos igualitarios, el Ministerio de Educación (ME) publicó toda una serie de materiales para que los claustros elaboraran sus proyectos educativos de centro, una vez realizados el análisis y la reflexión de la realidad escolar y para cumplir el principio de no discriminación por razón de sexo.

Los ámbitos de actuación propuestos fueron:

- A. En la organización escolar existen unos indicadores que permiten detectar y poder hacer cambiar actuaciones. Como ejemplo de estos materiales destacamos:
 - A.1. La posición de profesores y profesoras en el Sistema Educativo. Lugares que ocupan las profesoras en la toma de decisiones en la Administración educativa y en el Centro escolar (dirección, seminarios, departamentos, tutorías...). Presencia de las alumnas en los Consejos Escolares, como delegadas de curso u otras estructuras de representación.
 - A.2. La división sexual del trabajo en el Centro escolar. Responsabilidades de profesoras y profesores en el centro: niveles educativos (Educación Infantil y Primaria de ámbito femenino). Áreas y disciplinas (Tecnología, Matemáticas, Física y Química de ámbito masculino). Actividades extraescolares (tareas de atención y cuidado a cargo de las profesoras). Tareas encargadas a las y a los alumnos: las alumnas ordenan, recogen mientras que los alumnos organizan, transportan, etc.
 - A.3. Las relaciones personales. Actitudes y comportamientos del profesorado y del alumnado: más tiempo de atención dedicado a los alumnos, diferentes y mayores expectativas puestas en ellos; utilización de un lenguaje masculino, mensajes sutiles con la finalidad de que ambos grupos se adecuen a los estereotipos de género. Actitudes y comportamientos de las alumnas y los alumnos: los alumnos suelen dominar la clase, el taller, el laboratorio, los patios y zonas deportivas y provocan situaciones de agresiones verbales y físicas contra las alumnas.
 - A.4. La ocupación de los espacios. Los alumnos habitualmente ocupan más espacio —aulas, laboratorios, talleres, gimnasios, patios— en detrimento de las alumnas,

que no pueden desarrollar destrezas físicas y habilidades de visión y espacio. Tampoco pueden llegar a conseguir manejar con facilidad aparatos y maquinarias con las que no están familiarizadas.

A.5. Otros aspectos del ambiente escolar. El uso del masculino como genérico: mensajes sexistas explícitos e implícitos. Imágenes en pósters, carteles, boletines, rótulos y publicaciones.

Las intervenciones que se proponen en este ámbito son:

En cuanto al posicionamiento de profesoras y alumnas en el Sistema Educativo, se propone: un reparto equitativo de responsabilidades; que los equipos directivos mantengan un equilibrio entre profesoras y profesores; que haya una mayor participación de las alumnas en los Consejos Escolares y en la representación del alumnado.

En lo que se refiere a la división sexual del trabajo en el Centro escolar, se propone: una distribución de las tareas entre el alumnado que rompa los estereotipos sexistas; la creación de un ambiente escolar que favorezca la movilidad del profesorado en la realización de actividades diferentes a las tradicionalmente asignadas, ofreciendo al alumnado modelos no condicionados por el sexo y el género y cambio de expectativas.

En cuanto a las relaciones personales, se propone: la toma de conciencia en la igualdad de derechos y oportunidades respecto a las alumnas y a los alumnos; evitar los mensajes más o menos sutiles que inducen a las y a los alumnos a adaptarse a los estereotipos de género; controlar el uso del tiempo por parte de los alumnos en las diferentes actividades; sancionar las agresiones sexuales verbales y físicas; asegurar un ambiente escolar, físico y social, confortable para todas y todos.

En la ocupación de los espacios, se propone: vigilar la igualdad a la hora de utilizar los espacios y equipamientos por parte de los alumnos y las alumnas; llevar a cabo un reparto equitativo de los patios y las zonas deportivas; asegurar el acceso de las alumnas, en igualdad de condiciones que los alumnos, en aparatos, máquinas, ordenadores...

Otros aspectos a tener en cuenta en el ambiente escolar: la utilización del lenguaje no sexista; evitar el uso exclusivo del género gramatical masculino; poner atención para que el principio de equidad de género esté presente en las publicaciones escolares, material didáctico, carteles, tanto en los textos como en las imágenes.

B. En el ámbito del currículum escolar existen unos indicadores:

B.1. Los objetivos y los contenidos solamente están centrados en los intereses de los alumnos.

B.2. Los materiales didácticos, libros de texto, cuentos, libros de lectura... presentan rasgos sexistas en el lenguaje, en los contenidos y en las imágenes.

- B.3. La división de las materias escolares se ha diseñado de acuerdo con los estereotipos de género: la tecnología, las matemáticas, la física y química, de amplio dominio masculino, y las Ciencias Sociales y Humanidades, propias del femenino.
- B.4. La orientación escolar y profesional se hacía con criterios estereotipados.
- B.5. En lo que se refiere a la evaluación, a menudo se valora de forma diferente a las alumnas que a los alumnos según las materias curriculares de acuerdo con prejuicios sexistas: las alumnas son menos puntuadas que los alumnos en las materias consideradas masculinas. Las pruebas y los exámenes están repletos de rasgos sexistas. Igualmente, las sesiones de evaluación se desarrollan con comentarios y valoraciones discriminatorias.

Las posibles intervenciones:

Potenciar un currículum integrador que recoja la experiencia y las necesidades de las alumnas e incluya la contribución histórica de las mujeres en el desarrollo económico, social y cultural de la humanidad.

Utilizar materiales didácticos no sexistas; utilizar algunos materiales sexistas para poder llevar a cabo un análisis crítico y proponer soluciones alternativas.

Proporcionar una información y orientación escolar sin limitaciones que impongan las expectativas de sexo y género; presentar profesiones y carreras que rompan los modelos estereotipados, con mujeres y hombres que no sigan los modelos tradicionales.

Evitar los comentarios sexistas en las evaluaciones; informar a las familias y valorar con los mismos criterios a las alumnas que a los alumnos; utilizar con el mismo énfasis las valoraciones de orden, limpieza, buena presentación y las consideradas «intelectuales» hacia las y los alumnos; reforzar positivamente a las alumnas en las materias consideradas tradicionalmente masculinas como medida de discriminación positiva y viceversa hacia los alumnos cuando se trate de áreas consideradas femeninas; elaborar pruebas y exámenes sin ningún contenido que sea relevante para unas y para otros; crear una comisión de igualdad de oportunidades de sexo en el Centro educativo encargada del seguimiento.

C. En el ámbito de los recursos:

- C.1. En los espacios y en los materiales deportivos: los alumnos dominan los campos deportivos y no permiten la entrada o atemorizan a las alumnas que intentan entrar. Demasiadas veces se olvidan de los intereses de las alumnas a la hora de adquirir el material deportivo.
- C.2. Los ordenadores, vídeos y equipamientos en general: las alumnas están menos familiarizadas en la manipulación de los aparatos y máquinas, en general, y las infrutilizan.

C.3. El gabinete de orientación y asesoramiento: las capacidades intelectuales de las alumnas son menos valoradas y de forma sutil reciben información y asesoramiento orientado de forma sesgada a los estereotipos de género. Las alumnas son enviadas a los servicios psicopedagógicos con menos frecuencia que los alumnos.

C.4. Programas específicos: La educación especial y la educación compensatoria están pensadas y orientadas hacia los alumnos.

Como posibles intervenciones se proponen:

Espacios y materiales deportivos: favorecer y estimular la participación equitativa de alumnas y alumnos en las actividades deportivo-escolares y extraescolares; ampliar la oferta de manera que se adapte a los intereses de unas y otros y se distribuyan equitativamente los recursos.

Ordenadores, videos y equipamiento en general: hay que evitar que los alumnos acaparen el uso de estos recursos, formando grupos por separado si es preciso, como medida de apoyo inicial.

Gabinetes de orientación y asesoramiento: facilitar una formación y orientación libre de rasgos sexistas; concienciarse de las posibles expectativas diferentes ante los géneros con la finalidad de no transmitir mensajes sesgados; recoger y analizar datos cuantitativos y cualitativos de las alumnas y los alumnos que vayan pasando por los gabinetes psicopedagógicos.

Programas específicos: hacer un estudio de las necesidades, intereses y experiencia previa de las alumnas que participan en estos programas con la finalidad de que se vea reconocida su ayuda.

De la LOCE a la actualidad pasando por la Ley de Igualdad

En cuanto a las leyes educativas posteriores a la LOGSE, su aprobación ha ido paralela a los cambios de ideología gobernante. Así, la LOCE, Ley Orgánica de Calidad Educativa, del Partido Popular (2002) y la actual LOE, Ley Orgánica de Educación, del PSOE (2006). La LOE, así como estableció la LOGSE y mantuvo la LOCE, impulsa la coeducación como un tema transversal a lo largo de todo el currículum y proporciona el marco jurídico para erradicar la discriminación por razón de sexo en las instituciones educativas y para adoptar las medidas necesarias para desarrollar una identidad como personas individuales y una capacidad crítica con el objetivo de respetar la pluralidad.

El área de la Educación para la Ciudadanía, que tantos comentarios generó por parte de personas partidarias y detractoras, marca entre otros objetivos para los niveles educativos en primaria y secundaria obligatoria reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y su igualdad y rechazar cualquier prejuicio que suponga discriminación entre hombres y mujeres. Este eje transversal del currículum escolar también tendría que ser una herramienta para impulsar el deseado objetivo coeducador.

Debemos destacar que en la Universidad, actualmente, ya es más elevada la matrícula femenina que la masculina. No obstante, la diferencia entre las carreras técnicas (ingeniería técnica, arquitectura...) y las diplomaturas y licenciaturas es bastante clara. Los alumnos se matriculan en las primeras, mientras que las alumnas lo hacen en las segundas. No obstante, los mejores resultados en ambas es para las alumnas. Así, según el INE, en el año 2007, el 60,9% del alumnado que acabó los estudios fueron mujeres. A pesar de ello, las profesoras que ocupan lugares de responsabilidad se encuentran en situación de inferioridad respecto de sus compañeros. A menudo, el mal reparto de las responsabilidades familiares resta tiempo para investigar, formarse, en definitiva, para implicarse en sus carreras profesionales. Actualmente, en muchas universidades del Estado español se están reduciendo los créditos en los grados universitarios de las asignaturas de género a pesar de la Ley Orgánica de Universidades y la Ley de Igualdad. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación parece ser la culpable de no integrar como debería ser las asignaturas de género en los nuevos planes de estudio. Para muchas personas del ámbito universitario, la sociedad sigue anclada en el patriarcado y las comisiones universitarias que se crean son un reflejo del machismo tan profundo que se arrastra. Los temas de género son un asunto que se puede devaluar, en los que ni se les ve la importancia, ni la trascendencia ni, por supuesto, su obligatoriedad. El incumplimiento de la normativa es clarísimo en la mayoría de grados y másteres.

La coeducación, objetivada en la LOGSE y continuada en las leyes posteriores, tendría que ser el camino para llegar a la igualdad, pero un camino que debería ir acompañado de muchas otras medidas. Si la lucha por la igualdad ha sido la protagonista a lo largo de muchos años en la mayoría de reivindicaciones de las mujeres y de los movimientos feministas, hay que señalar que este principio de igualdad entre hombres y mujeres es el que menos ha evolucionado en cuanto a reconocimiento de uno de los derechos y libertades fundamentales. Los Derechos Humanos se siguen vulnerando y con especial impunidad contra las mujeres. En ninguna parte del mundo el trato de las mujeres se ha equiparado realmente al de los hombres.

La Ley de Igualdad. El 22 de marzo de 2007 el Congreso español aprobó la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. Esta importante norma codifica muchos aspectos del ámbito igualitario, desde la discriminación directa e indirecta al

acoso sexual, el acoso por razón de sexo, y determina las consecuencias jurídicas de las conductas discriminatorias e incorpora garantías de carácter procesal para reforzar la protección judicial del derecho de igualdad. Establece las pautas generales de actuación de los poderes públicos en relación a la igualdad, se define el principio de transversalidad y los instrumentos para su integración en la elaboración, ejecución y aplicación de las normas. También consagra el principio de presencia equilibrada de mujeres y hombres en las listas electorales y en los nombramientos efectuados por los poderes públicos. Igualmente establece los criterios de orientación de las políticas públicas en materia de educación, cultura y sanidad. Al mismo tiempo, se especifican las medidas de fomento de la igualdad en los medios de comunicación social, con reglas específicas para los medios de titularidad pública, así como los instrumentos de control de los supuestos de publicidad de contenido discriminatorio. Por lo que respecta al derecho al trabajo en igualdad de oportunidades, incorpora medidas que garanticen la igualdad entre mujeres y hombres en el acceso a la ocupación, en la formación y en la promoción profesional y en las condiciones de trabajo. Se hace hincapié en el deber de las empresas de respetar el principio de igualdad en el ámbito laboral, se prevé el deber de negociar planes de igualdad en las empresas de más de 200 trabajadores y trabajadoras. La ley hace referencia a una serie de medidas sociales y laborales concretas para favorecer la vida personal y laboral.

La labor de las organizaciones sindicales en el camino de la igualdad

Ya hemos mencionado que antes que fuera aprobada la LOGSE algunas organizaciones del mundo de la enseñanza trabajaban en el tema de la coeducación, reivindicando, analizando y elaborando materiales con el fin de impulsar la igualdad en los centros educativos y, en general, en toda la sociedad. Desde finales de los años 80, la USTE i la USTEC, el STEI, el STEPV... editan materiales, organizan jornadas, seminarios, cursos de formación y campañas de sensibilización. Quisiera mencionar los estudios de investigación para valorar las mujeres en el mundo de la educación: los referidos a la valoración económica del trabajo doméstico; los que tienen como objetivo la detección del sexismo a través del lenguaje como vía de discriminación... De este modo han continuado a lo largo de los años, al mismo tiempo que son activas organizaciones que recuerdan el 22 de febrero (Día por la igualdad salarial entre hombres y mujeres), el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer Trabajadora), el 25 de noviembre (Día Internacional de la eliminación de la violencia contra las mujeres)... En esta labor externa de las organizaciones sindicales por la igualdad es necesario añadir las reivindicaciones labora-

les que están relacionadas en la negociación colectiva, en la negociación de convenios, acuerdos, etc. tanto con las administraciones públicas como con las empresas privadas. A pesar de todo, hay mucho todavía para conseguir: igualar salarios, valorar las categorías laborales ocupadas genéricamente por mujeres, conciliar de manera armónica la vida privada y profesional. No podemos dejar de mencionar otra función interna de las mujeres en las organizaciones sindicales, como instituciones públicas mayoritariamente compuestas por hombres: igual como sucede en la dinámica de los partidos políticos y en casi todos los ámbitos, las mujeres se encuentran demasiadas veces atadas y coaccionadas a muchas trabas de tipología familiar y social y también, cómo no, a esta lucha de sexos y géneros que se traduce en el denominado techo de cristal.

La Internacional de la Educación y el trabajo por la Igualdad

El Comité Paneuropeo de Igualdad agrupa a cerca de treinta millones de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza y reúne a más de 400 Sindicatos miembros. Es la institución de la Internacional de la Educación (IE) que, entre otros objetivos, trata de impulsar el desarrollo y la participación de las mujeres y de potenciar su papel dirigente en la docencia y en los sindicatos de ámbito educativo. Para que su trabajo sea efectivo, la IE divide su área de trabajo en cinco regiones geográficas: África, América del Norte y Caribe, Asia y el Pacífico, Europa y América Latina. Las organizaciones sindicales STEI-i y la Confederación de STEs-I trabajan en el ámbito europeo, africano y de América Latina. Así, la Confederación de STEs-I tuvo la anterior presidencia del Comité de Igualdad de la IE, que es el órgano consultivo que se encarga fundamentalmente de promover políticas de igualdad y elevar propuestas a los órganos de la IE con el fin de erradicar todo tipo de discriminación de género, por motivo de orientación sexual, origen étnico, edad... y mantiene, siempre, la perspectiva de género como eje transversal en todos los ámbitos donde trabaja. Por otro lado, el STEI-i, mediante su ONG «Ensenyants Solidaris», realiza desde hace más de quince años proyectos de cooperación y solidaridad. Muchos de éstos se realizan conjuntamente con organizaciones de mujeres, como es el caso con CONAVIGUA (Coordinadora Nacional de viudas de Guatemala), viudas, la mayoría de ellas, de guerrilleros.

Desde 2006, en lo que se refiere a la igualdad, la IE trabaja en los siguientes ejes:

- a) *Igualdad en las estructuras sindicales.* Todavía hoy, en el ámbito educativo, donde las mujeres son más del 80% en los niveles educativos de Infantil y Primaria, en muchos países los responsables sindicales siguen siendo los hombres. Desde el Comité se insiste en la necesidad de modificar las prácticas sindicales que

impiden la presencia y la participación de las mujeres en las estructuras de decisión.

- b) *La lucha contra la violencia hacia las mujeres en el ámbito educativo, las campañas y propuestas.* Las cifras que se especulan en Europa referentes a la violencia hacia las mujeres son alarmantes, a pesar de que en muchos países del centro y el este europeo todavía no existe una auténtica conciencia del problema. No obstante, el Comité considera imprescindible exigir a los gobiernos que tomen las medidas necesarias e insistan en la necesidad de trabajar desde el ámbito educativo en la construcción de relaciones de igualdad entre niñas y niños, en la resolución pacífica de los conflictos junto con la necesidad de elaborar un sistema educativo que frene el sexismo que existe en la sociedad.
- c) *Promoción de la coeducación.* Manteniendo únicamente la escuela mixta, se siguen reforzando los modelos sexistas y se condiciona los estudios y las profesiones tanto a niñas como a niños. Es imprescindible impulsar una auténtica coeducación, entendida como la educación de niñas y niños al margen de los roles y estereotipos que nos impone la sociedad, de manera que las personas tengan las mismas oportunidades y no se las estigmatice a través de las diferencias culturales por ser hombre o por ser mujer. En los sistemas educativos europeos se debe insistir en los siguientes temas: la utilización de un lenguaje no sexista; la revisión de los libros de texto con la finalidad de incluir las aportaciones de las mujeres y no dar una visión androcéntrica de la historia; la formación del profesorado; la revisión a fondo de las bibliotecas; el análisis de los cuentos infantiles...
- d) *Lucha contra la desigualdad salarial.* En Europa persisten diferencias retributivas entre mujeres y hombres y, además, el papel de cuidadoras que ejercen las mujeres repercute negativamente en sus derechos sociales.

De los últimos años de políticas de igualdad a la actualidad en Europa

Se mantiene la violencia contra las mujeres. El principio de igualdad no se refleja en las relaciones de pareja. Existe una reacción violenta por parte de los hombres ante los espacios que van conquistando las mujeres, y su reacción es intensa en los países con más espacios de libertad. En el año 2007 fueron asesinadas en el Reino Unido 104 mujeres; 137 lo fueron en Francia; 181 en Italia. Solamente catorce países de Europa han llevado a cabo estudios exhaustivos referentes a esta problemática. En Suecia, Finlandia o Alemania, que sí los han realizado, provocó una conmoción conocer que entre un 40 y un 50% de las mujeres habían sufrido o sufrían violencia física, psicológica o sexual

en algún momento de su vida. Cabe añadir que el índice de asesinatos de mujeres en estos países, para terminar de confirmarlo, es mucho más alto que en los países del sur, a pesar de tener políticas de igualdad más desarrolladas.

La segregación en los estudios. El número de mujeres que trabajan en el primer ciclo de enseñanza superior es mayor que la de los hombres prácticamente en toda la UE; no obstante en el segundo ciclo, en todos los países a excepción de Islandia, Lituania, Italia y España, son mayoría los hombres. La distribución de hombres y de mujeres está muy diversificada. Por ejemplo, si hablamos de ingenierías superiores, en ningún país se supera el 38% de mujeres (Finlandia el 21%; España el 25%; el mejor porcentaje es el de Bulgaria con el 38%). En cuanto a matemáticas, ciencias e informática, en la mayoría de países el número de mujeres está por debajo del 40% (en España el 38%); las mejores representaciones se encuentran en Bulgaria y Rumania con un 58%.

La segregación horizontal y vertical en el mercado laboral. En el año 2005, el 61% de las mujeres europeas con ocupación trabajaban solamente en seis sectores: en sanidad y servicios sociales, venta al detalle, enseñanza, administración pública, comercial y en hoteles y restaurantes. Estas ocupaciones representan justo el 31% de la ocupación de los hombres y, en su caso, el grado de concentración por sectores es inferior. En los seis sectores más importantes se concentran en un 42% (construcción, administración pública, venta al detalle, actividades comerciales, agricultura y transporte público). Además, las mujeres se concentran más en determinados sectores y en éstos realizan unas tareas y los hombres realizan otras. Las que lo hacen en el sector de la salud y en los servicios sociales representan una media del 80%; en enseñanza, el 70% y en la venta minorista el 60%. En el año 2006, el 2,6% de los hombres ocupados lo hacían como informáticos o asesores informáticos, cuatro veces la proporción de las mujeres (0,7%). La mayor diferencia se encuentra en los altos cargos y en las direcciones de las grandes empresas, donde el número de hombres es más del doble que el de las mujeres. Solamente en Lituania, Letonia, Polonia, Hungría y Rumania la diferencia es menor. Mientras que en países como Alemania, Portugal, Reino Unido, Islandia y Noruega el número de altos cargos ocupados por hombres es cinco veces superior al de los ocupados por mujeres.

La diferencia salarial. La diferencia salarial media entre mujeres y hombres es del 15%. Esta diferencia se mantiene a niveles inaceptables y no se detecta ningún signo significativo de desaparecer. Las mujeres ganan por término medio un 15% menos que los hombres. Solamente ocho países tienen una diferencia menor del 10%, entre éstos se encuentran: Italia, Malta, Bélgica o Eslovenia. En países como Finlandia, Reino Unido, Eslovaquia o Chipre, la diferencia supera el 20%. En Holanda es de 18%; en Noruega, del 16% y en España del 13%. Estas diferencias, como hemos dicho anteriormente, no

manifiestan ninguna tendencia al cambio. Las mujeres de menos de 30 años ganan una media del 8% menos que los hombres. Mientras las remuneraciones de los hombres van aumentando con la edad, al menos hasta los 50 años, en el caso de las mujeres ocurre bien al contrario, de manera que en 2006, las mujeres entre 40 y 49 años, ganaban menos que las del tramo comprendido entre los 30-39. No se respeta la legislación en materia de igualdad de salarios a causa de las desigualdades estructurales, como son la segregación en el mercado laboral, las diferencias existentes en la formación y el hecho de que las mujeres no suelen ocupar cargos directivos. En relación al salario vinculado al nivel de estudios, nos encontramos que los hombres que han seguido estudios de tercer ciclo ganan un 63% más que los hombres que han estudiado hasta el segundo ciclo. Los países con una situación más equilibrada entre hombres y mujeres son Hungría, Polonia, Rumania y Eslovenia, en donde las mujeres con estudios de tercer ciclo ganan un 50% más que los hombres con estudios de segundo ciclo.

Mayor tasa de paro, trabajos en precario y trabajos a tiempo parcial. Actualmente, algo más del 70% de hombres entre los 15 y los 64 años trabajan remuneradamente frente al 50% de las mujeres. En la mayoría de países las mujeres tienen mayor número de contratos temporales que los hombres, y el 43% de estos contratos son inferiores a los seis meses. En cuanto a la flexibilidad horaria, en todos los países de la UE, exceptuando Grecia, Holanda y Luxemburgo, hay menos mujeres que hombres que tienen horario flexible.

Mayor riesgo de pobreza. En la mayoría de países de la UE con excepción de Lituania y Polonia, la mayoría de personas por debajo del umbral de pobreza eran mujeres. El 32% vivían solas con un niño o niña a su cargo, con un salario que las ponía en riesgo de pobreza. Aproximadamente el 25% de mujeres de más de 65 años se encuentran en esta situación.

Subrepresentación en el ámbito político y económico. Todavía no se reconoce el hecho de la igualdad en el acceso a los lugares de decisión política. Si nos centramos en este ámbito, observamos que el número de mujeres en los diferentes parlamentos y en los gobiernos es mucho menor que el de hombres. En el Parlamento europeo, actualmente, hay un 30% menos de mujeres que de hombres. En los gobiernos de los Estados miembros, solamente España, Suecia, Noruega y Finlandia se encuentran cercanos al 50%; del resto, solamente el Reino Unido se encuentra alrededor del 33%; Francia, Italia, Irlanda, Grecia o Rumania tienen menos del 20% de mujeres. En los parlamentos estatales, la proporción está alrededor del 33% en Alemania, Bélgica, Dinamarca o Países Bajos; menos del 20% en Grecia, Italia, Francia o Irlanda; menos del 10% en Hungría o Malta. Solamente en Suecia y España la representación es del 50%.

Ausencia de corresponsabilidad. En todos los países, el tiempo dedicado a las actividades domésticas y de atención a las personas es mucho mayor entre las mujeres que entre los hombres. Las diferencias entre países son considerables: en Italia o Estonia, las mujeres dedican a estas tareas una media de cinco horas al día; en España algo menos; en Finlandia menos de cuatro horas. El tiempo que les dedican los hombres varía considerablemente: de unas dos horas en España a menos de 20 minutos en Italia, en ambos casos casi dos horas menos que las que les dedican las mujeres. Las diferencias se reducen en países como Suecia o Finlandia en donde no llegan a los 55 minutos. También son diferentes los tipos de tareas. Las mujeres se dedican sobre todo a la cocina y a la limpieza, mientras que los hombres lo hacen a la jardinería (datos del Informe Eurostat de 2008, «La vida de las mujeres y los hombres en Europa»). Estos datos demuestran que los estereotipos siguen condicionando la vida de las ciudadanas y los ciudadanos de la UE y que la eliminación de roles y estereotipos sexistas que se consideraba prioritario abordar hace algo más de una década en la Conferencia Mundial de Beijing (1995) sigue siendo una asignatura pendiente. Para combatir estos estereotipos la UE está promoviendo diferentes iniciativas. En 2007 se aprobó una resolución en el Parlamento referente a la discriminación de las jóvenes y las niñas en materia de educación, en donde se reconoce que el trabajo del hogar y la dedicación a la familia lo siguen haciendo en gran medida las mujeres, lo que limita el tiempo para la formación. Se reconoce el avance cuantitativo en educación, pero se mantiene la ausencia en la mejora cualitativa en la selección de estudios y especialidades y, también, se mantiene la influencia de los prejuicios religiosos y los roles de género que reproducen los medios de comunicación.

Como consecuencia de todo ello:

- Se solicita a la Comisión y a los Estados miembros que utilicen los medios disponibles con tal de eliminar los estereotipos comunes de discriminación contra las mujeres en su lugar de trabajo, especialmente presentes en el ámbito científico y tecnológico donde están poco representadas, y que den un toque de atención en las cuestiones de género para supervisar y evaluar los datos de una forma periódica.
- Se destaca la necesidad de reformar programas a todos los niveles de la educación, así como modificar el contenido de los libros de texto. Se recomienda que la formación de las y los docentes y de otros trabajadores de la educación se oriente para poder cumplir las exigencias de una política de género equilibrada y que los temas políticos relacionados con el género formen parte de la formación del profesorado en los centros correspondientes y en todas las facultades.

- Se solicita al Consejo, a la Comisión y a los Estados miembros que tomen todas las medidas necesarias para proteger los derechos de las mujeres y las niñas inmigrantes y que al mismo tiempo se tomen las medidas necesarias para combatir la discriminación a la que se enfrentan en sus comunidades de origen y se rechacen todas las formas de relativismo cultural y religioso que puedan violar los derechos fundamentales de las mujeres.
- Se recomienda que los Estados miembros apoyen la concienciación referida a la igualdad de acceso a la educación a todos los niveles, en particular en las comunidades vulnerables, con el objetivo de eliminar todo tipo de prejuicio que obstaculice el acceso de las mujeres y las niñas a la educación.
- En el 2008 la UE trabajó en una Propuesta de Resolución del Parlamento referida al impacto del marketing y la publicidad en la igualdad de mujeres y hombres. Esto ha significado que los Estados miembros deben aplicar en sus respectivas legislaciones la erradicación del sexismo en la publicidad. Para ello se propuso:
 - a) El fomento de la formación en esta materia a los y a las profesionales de los medios de comunicación;
 - b) Que se refuercen los sistemas de autorregulación que deben incluir la presencia de representantes de las y los consumidores y se los forme para un análisis crítico de la publicidad;
 - c) Que se habiliten teléfonos gratuitos y correos electrónicos para la denuncia de la publicidad que utiliza la imagen de la mujer de manera que se atente a la dignidad humana;
 - d) Que se establezcan premios fiscales para las compañías anunciantes que rompan los estereotipos sexistas y transmitan una imagen de igualdad entre mujeres y hombres.
- En el año 2008 se publicó el Proyecto de conclusiones del Consejo referido a la eliminación de los estereotipos de género de la sociedad, en el que se reconoce que los estereotipos de género son una de las causas más persistentes de la desigualdad entre hombres y mujeres en todas las esferas y etapas de la vida, influyen en la educación, la ocupación, la distribución de las responsabilidades domésticas y familiares y en la presencia de las mujeres en la toma de decisiones. Se aportan recomendaciones a los países miembros para que promuevan campañas de sensibilización e intercambio de buenas prácticas en la lucha contra los estereotipos, así como el fomento de una representación realista y no discriminatoria.

El reto actual es que los diferentes países consideren prioritarias estas políticas en sus legislaciones y pongan en marcha mecanismos para llevarlas a la práctica.

Nuestra realidad, la realidad utópica

El marco jurídico de la igualdad existe en toda la sociedad, pero, a pesar de todo, su incumplimiento es constante e innegable, tanto en las administraciones públicas como en las privadas y en el ámbito familiar. En el sistema educativo, en los currículos, las áreas transversales que han de impulsar la igualdad son claras y específicas. Sin embargo, la Educación para la Igualdad se convierte en un gran reto, especialmente difícil ya que hombres y mujeres han vivido a lo largo de los siglos en un contexto marcado por la jerarquía androcéntrica impuesta. La formación y la concienciación del profesorado tiene muchas carencias y las dificultades existentes en el mundo que nos rodea en nada favorecen al objetivo de la Igualdad.

La escuela mixta, no obstante, encubre discriminaciones y, a menudo, nos preguntamos en qué medida ésta educa por igual a niñas y niños, o hasta qué punto no repite el modelo simbólico del patriarcado. De igual forma, cómo estos «valores» patriarcales repercuten en el alumnado en la elección de su profesión arquetípica masculina. En esta idea Noam Chomsky afirma que «es una responsabilidad de aquellas personas que se dedican a la educación, un imperativo moral, descubrir la verdad sobre las cuestiones más importantes». En la misma línea, Isabel Carrillo y el Grupo de Investigación de Género y Educación de la Universitat de Vic (2009) declaran:

podemos afirmar que las desigualdades que se generan cotidianamente son evidencias claras de discriminación sexista, verdades significativas que es necesario visibilizar para poder actuar. Para descubrir las verdades es necesario el compromiso, ingrediente imprescindible sin el que la práctica educativa, en mayúsculas, no es posible. Recuperar y renovar nuestro compromiso con la educación y con la vida significa estar en disposición de posicionarse social, política y éticamente; al mismo tiempo significa rechazar la cultura de la queja y del victimismo. No negar la realidad es el primer paso que nos mueve al cambio, a la eliminación de las desigualdades que se justifican por la diferencia. Y pensar desde la utopía que es la energía que necesitamos para movilizarnos.

Somos muchas las que lo defendemos, y el Grupo de Investigación de Género y Educación prosigue:

queremos creer en una educación esperanzadora, una educación de la posibilidad, sabemos que las transformaciones necesitan voluntad, constancia y persistencia, ánimos y optimismo utópico. La utopía no esconde la realidad, simplemente es una guía necesaria en una época sin memoria, en un presente líquido, veloz, efímero. La utopía permite pensar la vida sabiendo que hoy ya podría ser diferente. La utopía, en definitiva, es una brújula que orienta nuestro caminar en una realidad fuertemente fragmentada e

injusta. La educación de la esperanza nos hace avanzar en el cambio. De un modelo de género conformador de identidades femeninas y masculinas estereotipadas, al modelo de persona con identidad personal...

Estos cambios comportan la deconstrucción del género, pero no para reconstruir un nuevo modelo, ya que esto supondría aceptar la construcción cultural de género como válido para ordenar las relaciones sociales. Avanzar significa deconstruir en el marco de culturas dinámicas en donde la diferencia tiene que ser un principio de derecho, de valor de inclusión y no un desvalor que comporta exclusión. Mujeres y hombres no pueden y no deben ser iguales, clones estándares que se reproducen miméticamente. Por el contrario, mujeres y hombres quieren ser únicos y singulares en su diferencia, pero desean la igualdad en derechos como seres humanos, y desean ser reconocidos por igual en su dignidad.

Ésta es la realidad deseada, una realidad que precisa de transformaciones profundas, de críticas constructivas, de enfocar bien y sacar los velos para poder ver bien claro, de valorar los saberes desprestigiados y rechazados, de escuchar las voces silenciadas, de creer y de tener el convencimiento que los pasos tienen que ser seguros, porque otro mundo sí es posible.

Bibliografía

- CARRILLO, I.; FATSINI, E.; GUITART, R.; PRAT, P. (2009). «Gèneres. Construcció versus desconstrucció». Ponencia presentada en las primeras jornadas: «Estereotips en la imatge de les dones al món educatiu i als mitjans de comunicació». Palma de Mallorca, España.
- MAÑERU MENDEZ, A.; RUBIO HERRAEX, E. (1992). *Transversales. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.
- SUAREZ, B. (2009). «Las políticas de Igualdad en la Unión Europea». Ponencia presentada en las primeras jornadas: «Estereotips en la imatge de les dones al món educatiu i als mitjans de comunicació». Palma de Mallorca, España.

Legislación

Ley Moyano: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 06/08/1970, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.

(BOE de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en BOE de 3 de agosto de 1976).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE-A-2007-6115, de marzo de 2007.

DERECHOS CULTURALES Y GÉNERO: AMBIVALENCIAS DE LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA CULTURA

Ana M^a Vega Gutiérrez

Cátedra UNESCO Ciudadanía democrática y libertad cultural. Universidad de La Rioja

Marco de análisis

Hay temas que adquieren relevancia, incluso intelectual, por su actualidad. En otros casos, a esa razón se añaden otras todavía de mayor peso porque conectan con las causas o los síntomas de los problemas o desafíos de un momento concreto de la historia. Los temas elegidos para analizar y debatir en este capítulo (cultura, género, diversidad, identidad, libertad, desarrollo y multiculturalidad) reúnen los dos ingredientes mencionados y se ven enriquecidos, además, por el enfoque interdisciplinar que reclama la complejidad de las situaciones a las que nos enfrenta nuestro mundo globalizado. Por otra parte, esa fecundidad cruzada de saberes constituye, a mi parecer, una riqueza personal y científica a la que no debe renunciar ningún docente universitario, aunque desgraciadamente no sea una práctica frecuente en nuestras universidades españolas.

Este escrito se enmarca en unas coordenadas determinadas. La primera es que optaré por referirme a la pluralidad cultural sin recurrir al término *multiculturalidad* sino al de *diversidad cultural*, por ser un concepto jurídico-político neutro que se limita a constatar un hecho: la coexistencia de grupos con diferentes códigos culturales en una misma sociedad. No se posiciona, por lo tanto, acerca de un modelo político concreto de gestionar la pluralidad, como ocurre con el llamado modelo multicultural. Por otra parte, *diversidad cultural* es el término acuñado por la comunidad internacional.

La segunda de las coordenadas apela a las particularidades propias —de fondo y de forma— de los textos jurídicos. El Derecho es una ciencia con un lenguaje especial, como todas las ciencias, que presenta unas características específicas en cuanto a las vías o canales de difusión que utiliza —siempre oficiales—, a su contenido y a su finalidad. No busca convencer a la manera del lenguaje publicitario o del político, ni le mueve un objetivo estético, como ocurre con el lenguaje literario; el texto jurídico tiene

una finalidad fundamentalmente práctica: la de informar, ordenar y, a veces, disuadir. Todos estos factores tienen evidentes consecuencias sobre el código utilizado y sobre el tipo de texto resultante (De Miguel, 2005).

En cuanto normativizan la vida social y, en parte, también la vida privada, son textos que precisan más que ningún otro de la contextualización histórico-política, cultural y lingüística, «en» y «desde» la cual leer e interpretar el texto. De esa contextualización depende el sentido y el valor de una palabra, de una frase e incluso de un signo de puntuación. Las personas que participan en las negociaciones bilaterales y multilaterales de textos jurídicos conocen bien la trascendencia de estas precisiones que para un ajeño en la materia parecerían una inútil pérdida de tiempo.

Por otra parte, son textos que deben conjugar el principio de universalidad con el de individualidad: los textos se dirigen a todos y cada uno de los ciudadanos. Por este motivo, deben reunir el suficiente grado de abstracción como para ser capaces de universalizar normas aplicables a situaciones y sujetos diferentes. Y, al mismo tiempo, han de ser suficientemente claros y precisos para poder atender y resolver situaciones muy concretas. Nada de esto impide acoger las críticas provenientes de diversos sectores, incluso jurídicos (López, 2011), que acusan al lenguaje jurídico de su *fracaso comunicativo*. Con alguna frecuencia, se trata de «textos comunicativamente fallidos, en la medida en que en ellos se persigue la máxima precisión, explicitud y coherencia y lo que se obtiene con bastante frecuencia son prosas intrincadas, pesadas e ininteligibles» (De Miguel, 2005). Su redacción es tan compleja que acaba imponiendo una distancia insalvable entre emisor y receptor, porque expulsa de su seno al no iniciado e impide o frena su uso eficiente por parte de ciudadanos instruidos y capaces. Y no puede olvidarse que el acceso a la Justicia también comporta «el derecho de los ciudadanos a comprender lo que les dice la Justicia desde la primera notificación hasta la sentencia», como recordaba el ministro de Justicia español.

Entre los diferentes sectores que componen el ordenamiento jurídico, he elegido como perspectiva de análisis el Derecho internacional sobre los derechos humanos. Esa atalaya internacional permite captar mejor el juego entre *lo universal*, radicado en la común dignidad humana, y *lo particular*, esto es, el derecho a vivir singularmente la propia humanidad. Este derecho apela a las cuestiones relacionadas con la identidad personal considerada en su individualidad y/o como miembro perteneciente a una comunidad determinada. Precisamente hoy, más que nunca, las cuestiones vinculadas con los derechos culturales, la identidad cultural y la perspectiva de género, ocupan el centro de los debates nacionales e internacionales sobre el desarrollo humano. Un debate que genera voces discrepantes porque no siempre la protección de los derechos culturales garantiza los derechos de las mujeres.

Desarrollo humano y cultura

Hasta la década de los noventa apenas existía relación entre la cultura y el desarrollo. El desarrollo estaba demasiado vinculado al crecimiento económico. Fue la UNESCO la primera agencia internacional en señalar, en 1966, la inevitable necesidad de contemplar la cultura dentro de la cooperación internacional (UNESCO, 1966). En las posteriores décadas se profundizó en el concepto de desarrollo, llegando así en 1990 a un marco de referencia, *el desarrollo humano*, elaborado por Amartya Sen (1999) y asumido por el PNUD. El desarrollo humano se concibe como un proceso para fortalecer las capacidades y ampliar las opciones de las personas, es decir, para permitir que elijan el tipo de vida que quieren llevar, pero también brindarles tanto las herramientas como las oportunidades para que puedan tomar tal decisión. El desarrollo humano incluye tres componentes esenciales: a) la igualdad de oportunidades para todas las personas; b) la sostenibilidad de esas oportunidades de una generación a la siguiente; y c) la potenciación de las personas, de modo que participen en el proceso y se beneficien con él.

El Informe de Desarrollo Humano 1995, «La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos», fue pionero a la hora de considerar que el proceso de desarrollo es un proceso injusto y discriminatorio si las mujeres quedan excluidas de sus beneficios y no pueden ser agentes activos del mismo. Este enfoque evidenciaba las complejidades que hasta ahora no se consideraban en la distribución del bienestar. Se reconocía de este modo la importancia de las estructuras sociales y sus impactos diferenciados sobre los distintos grupos, tales como los prejuicios, las tradiciones o costumbres que afectan al proceso de cambio. Asimismo, al plantear como objetivo de desarrollo la expansión de las capacidades y el bienestar humano, se abrían alternativas para la transformación de las relaciones de género y para mejorar la condición de las mujeres promoviendo el disfrute de sus derechos (Sen, 1995).

Pero, como reconoce el Informe de Desarrollo Humano 2004, también «la libertad cultural constituye una parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia —lo que uno es sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas» (PNUD, 2004). El argumento central de este Informe es que las sociedades deben acoger y no reprimir estas identidades múltiples y complementarias. El desafío a que se enfrentan los legisladores del siglo XXI es ampliar las opciones de la gente, de manera que ésta no tenga que renunciar a aspectos de su identidad para acceder al completo espectro de oportunidades sociales y económicas, así como avanzar en la eliminación de la exclusión cultural hacia minorías.

Con este marco conceptual de desarrollo humano, abordamos a continuación los desafíos que la cultura y los derechos culturales presentan para las mujeres.

La dimensión jurídica de la diversidad cultural: los derechos culturales

La pluralidad cultural ha sido siempre un hecho social recurrente, una realidad; es un hecho natural e inherente al ser humano, aunque no haya sido valorada de igual modo por los gobiernos ni por la propia sociedad civil a lo largo de la historia. La diversidad de cualquier sociedad existe sólo en la medida en que sus individuos la perciben como tal (Cobo, 1999). El nuevo milenio ha introducido cambios importantes en este sentido; ha rescatado del olvido la dimensión jurídica de la cultura. Es decir, aquella que sitúa a la persona en el centro del concepto de *cultura* y trata de poner fin a los esencialismos culturales, pues las culturas en cuanto tales no tienen derechos, ni son ellas las que dialogan entre sí sino exclusivamente las personas. Lo jurídico no es la cultura, sino el derecho a ella (Merchán, 2010). Tampoco las culturas son inmutables, homogéneas, apolíticas y estáticas. Como establece el Comité de Derechos económicos, sociales y culturales, la cultura es «un proceso vital, histórico, dinámico y evolutivo, que tiene un pasado, un presente y un futuro. No debe entenderse como una serie de compartimentos estancos, sino un proceso interactivo a través del cual los individuos y las comunidades, manteniendo sus particularidades y sus fines, dan expresión a la cultura de la humanidad» (Comité DESC, 2009b: 11-12). El Pacto de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966 no define el concepto de cultura; quizás los redactores quisieron preservar la amplitud y la naturaleza evolutiva del concepto. Tampoco lo ha hecho el Comité al formular la Observación General N° 21; ha preferido destacar el contenido polifacético implícito en ella (Merchán, 2010).

La comunidad internacional ha promulgado en esta primera década del milenio una serie de textos jurídicos con grados de vinculación diferente para los Estados que los han ratificado. Pero todos apuntan a un cambio importante en la forma de entender la universalidad de los derechos humanos y, más concretamente, los derechos culturales en cuanto derechos humanos que se aplican a la cultura. No obstante, está todavía por ver su repercusión en el avance de los derechos de la mujer. Los textos más importantes son los siguientes: la «Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural», (2001); la «Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales» (2005); la «Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas» (2006); las «Observaciones Generales» del Comité de Derechos económicos, sociales y culturales, encargado de velar por el cumplimiento de las obligaciones

asumidas por los Estados que han ratificado el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966: Observación nº 20, de mayo de 2009, sobre la no discriminación (art. 2.2 del Pacto) y Observación nº 21, de noviembre de 2009, sobre el derecho de las personas a participar en la vida cultural (art. 15.1.a del Pacto). A estos textos jurídicos hay que sumar otros dos que sin ser jurídicos tienen una función orientadora importante para las políticas de desarrollo de las Naciones Unidas: el Informe de Desarrollo Humano 2004 del PNUD (Fondo para el Desarrollo de las Naciones Unidas) «La libertad cultural en el mundo diverso de hoy» y el Informe sobre el Estado de la población mundial 2008 del UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas), titulado «Ámbitos de convergencia: Cultura, género y derechos humanos». Estos textos serán nuestro principal punto de referencia para abordar la diversidad cultural y sus conexiones con el desarrollo y el género desde una perspectiva jurídica. ¿Cuáles son las principales novedades y aportaciones de estos textos? ¿Cuáles son sus debilidades y potenciales riesgos, especialmente para las mujeres? ¿Cuáles deberían ser las pautas en caso de conflicto entre los derechos culturales y los derechos de las mujeres? Responder, o al menos tratar de ilustrar las respuestas que se están dando a estas cuestiones constituye el objetivo fundamental de este trabajo.

Algunas consecuencias de la nueva percepción jurídico-política de la diversidad cultural

Desde luego, la aprobación de estos instrumentos jurídicos por la comunidad internacional confirma que algo está cambiando en la percepción jurídico-política de la diversidad cultural. Este cambio responde, en parte, a dos hechos sociales nuevos: el primero es la emergencia de grupos sociales antes invisibles (indígenas, colectivos de gays y lesbianas, y de mujeres), que a partir de los años sesenta se constituyen como movimientos sociales colectivos reivindicativos. El segundo hecho es el rápido crecimiento de conflictos vinculados al aumento de la diversidad cultural interna de nuestras sociedades, bien por la reivindicación creciente de las minorías nacionales étnicas, lingüísticas, religiosas o culturales bien por el incremento de la emigración (Cobo, 1999).

Entre las principales aportaciones de esos textos está la de reconocer de manera expresa que la diversidad cultural es un *imperativo ético*, inseparable de la dignidad de la persona humana. Es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el *patrimonio común de la humanidad* y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras mediante políticas que favorezcan la inclusión, la participación y la interacción

de personas y grupos con identidades culturales diferentes (cfr. arts. 1 y 4, «Declaración Universal de la Diversidad cultural», 2001).

Esa nueva percepción de la diversidad cultural de nuestras sociedades está contribuyendo a evidenciar y a potenciar la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos, proclamada por la «Declaración y Programa de Viena», en 1993. La universalidad se establece también para los derechos humanos de las mujeres que han sido reconocidos solemnemente por los Estados como «parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales». De todo ello se derivan al menos dos consecuencias: la primera es que todos los derechos humanos actualmente reconocidos tienen una dimensión cultural; y la segunda es que la diversidad cultural no puede protegerse sin una aplicación eficaz de los derechos culturales, expresión y exigencia de la dignidad humana.

La dimensión cultural de los derechos humanos

Al afirmar la dimensión cultural de todos los derechos humanos no se está defendiendo el relativismo cultural sino su contextualización correcta, lo cual facilita su apropiación (UNESCO, 2009), una cuestión decisiva para cualquier proyecto de desarrollo, pero sobre todo los que afectan a poblaciones indígenas y a minorías. Los derechos universales se llevan a la práctica por determinados pueblos y grupos en sus propios marcos culturales y así deben ser comprendidos. Esa puesta en práctica es lo que tratan de lograr los «enfoques con sensibilidad cultural» (UNFPA, 2008a: 2). Como bien precisa Meyer-Bisch (2010a), la dimensión cultural de un derecho humano no es una relativización sino un valor añadido, es una extensión de su universalidad en los detalles concretos de una situación determinada: lo universal se comprende en relación con las situaciones particulares en una lógica de esclarecimiento mutuo. El ejercicio de un derecho culturalmente adecuado, o comprendido en sus contenidos culturales, permite profundizar en los recursos culturales, satisface la necesidad de salir al encuentro de los demás y de participar en la gran aventura humana del mestizaje de saberes.

Al mismo tiempo, el adjetivo *adecuado* puede servir para calificar el objeto de un derecho humano (alimentación, vivienda, cuidados, información... adecuados); eso significa que el objeto es realmente accesible para el sujeto, legítimamente apropiable por él según las diferentes dimensiones de la adecuación: civil y política, económica, social y cultural. Es, pues, una condición mayor de eficiencia: el acceso al derecho debe ser adaptado a las condiciones del medio del sujeto.

Por ello, en la perspectiva del desarrollo humano, lo esencial no es la diversidad cultural sino la libertad cultural (PNUD, 2004: 22-24). Al fin y al cabo, la diversidad

cultural se crea y se desarrolla por las personas y debe permanecer al servicio de las mismas. La identidad —sostiene Meyer-Bisch (2010a)— no es un don natural ni cultural, es un proceso en el que debe garantizarse la libertad y la diversidad. No se trata, pues, de un derecho a la diferencia, porque la exacerbación de las diferencias produce violencia, sino de un derecho a la diversidad en el que están en juego diferentes libertades: la libertad de elegir sus referencias (familiares, religiosas, culturales, lingüísticas, profesionales, etc.); la libertad de establecer prioridades y de cambiarlas; y la libertad de acceso a recursos culturales diversificados y de calidad.

La diversidad cultural es un efecto y no una causa del reconocimiento de los derechos culturales

La diversidad cultural no es un bien sí mismo, lo es en cuanto expresión del reconocimiento y protección de los derechos humanos. El pleno respeto de los derechos humanos, y en especial, de los derechos culturales, crea un entorno propicio y es a la vez una garantía de la diversidad cultural (Shahedd, 2010).

Los derechos culturales permiten a la persona, sola o en comunidad, elegir y expresar su identidad así como acceder a las referencias culturales y a los recursos necesarios para desarrollar y expresar su humanidad, su visión del mundo y el significado que dan a su existencia y a su desarrollo. Están reconocidos en numerosos textos jurídicos internacionales de derechos humanos. «Su promoción y respeto son esenciales para mantener la dignidad humana y para la interacción social positiva de individuos y comunidades en un mundo caracterizado por la diversidad y la pluralidad cultural» (Comité DESC, 2009b: 1). Pero también son indispensables para conseguir un desarrollo humano integral pues garantizan acceso, libertades y responsabilidades. De hecho, se constata que la pobreza cultural de una persona o de una comunidad está en la base de otras dimensiones de la pobreza; se traduce en una falta de capacidad para poder vincularse y comunicarse consigo mismo, con los demás y con las cosas. La pobreza limita gravemente su capacidad de participar en todos los ámbitos de la cultura, y de acceder y de contribuir a ella en pie de igualdad (Comité DESC, 2009b). No en vano, el pobre es una persona humillada porque su identidad es negada e ignorada y se le priva de los recursos de vinculación (Meyer-Bisch, 2010b).

A pesar de todo, los derechos culturales son los menos desarrollados y los que tradicionalmente han levantado más sospechas tanto en los regímenes liberales como en los socialistas. Se les acusa de propiciar la segregación y de poner en peligro la cohesión social de los Estados nacionales, contruidos, en la mayoría de los casos, con paradigmas asimilacionistas y monolíticos desde el punto de vista cultural. Hoy las sospechas

todavía continuán. A los viejos temores se añaden otros nuevos que temen —no sin razón— que la invocación de los derechos culturales acabe convirtiéndose en la coartada perfecta para vulnerar los derechos individuales de los grupos de personas más vulnerables, especialmente las mujeres y las niñas.

Desgraciadamente, la historia demuestra que en todas las regiones del mundo la cultura constituye una fuente primordial de sistemas normativos diversos y a veces contradictorios, que ofrecen la justificación para pautas variadas de funciones e identidades de género, lo que expresa relaciones de poder. Aun cuando los instrumentos jurídicos internacionales, que incluyen el principio de igualdad entre el hombre y la mujer como valor fundamental, son de aplicación universal y jurídicamente vinculantes, en la práctica se incumplen o se aplican de forma inadecuada (Ertük, 2007). Estas consideraciones demuestran que el multiculturalismo admite lecturas y valoraciones divergentes, incluso contradictorias, dentro del propio movimiento feminista.

Revisión formal y material de algunos ideales de la modernidad ocasionados por la diversidad cultural

La diversidad cultural, en cuanto hecho social constatable aunque asumido y acogido con más o menos aceptación social y política en todas las partes del mundo, está poniendo a prueba la legislación de la mayoría de los sistemas democráticos en la forma y en el fondo. En la *forma*, por la imperiosa necesidad de visibilizar, de dar voz y voto —en definitiva, ciudadanía y poder— a algunos sectores de la sociedad que en algunos casos se han incorporado recientemente, pero en otros muchos llevan años presentes aunque han sido durante mucho tiempo ignorados; me refiero a las minorías, a los emigrantes y a los pueblos autóctonos. Y ello requiere dar respuestas jurídicas adecuadas a sus demandas y necesidades. No olvidemos que, aunque algunas diferencias o discriminaciones son constantes en la historia, sólo en algunas épocas o momentos concretos se vuelven políticamente significativas. Prueba de ello es que cada vez son más las referencias explícitas a estos grupos de personas y a sus derechos diferenciales en los textos jurídicos nacionales e internacionales.

La diversidad cultural también está poniendo a prueba a los sistemas democráticos en algunos de sus *fundamentos ideológicos*, al menos tal y como fueron pensados por el proyecto político de la modernidad, tal es el caso de la ciudadanía y del principio de igualdad. La revisión de ambos conceptos apunta a una constatación: la universalidad y la neutralidad de las leyes, tal y como están diseñadas, son sólo aparentes. En la realidad, no acogen toda la riqueza de la diversidad humana (cultural, religiosa, racial,

étnica, lingüística, sexual, etc.). Bajo el pretexto de revelar una razón universal, esas leyes se presentan como algo que está por encima de las culturas. Pero lo cierto es que no eran —no podían ser— democracias completas, creadas *por y para* el pueblo, porque estaban concebidas por estados monoculturales y excluyentes.

La protección de los derechos culturales supone cuestionar esas aparentes neutralidades del Estado, del mercado y de la información (Meyer-Bisch, 2010a). Detrás de cada una de esas neutralidades se esconde un argumento falaz según el cual, frente a la razón universal cualquier cultura es necesariamente *particularista*. Lo cierto es que con mucha frecuencia esa aparente razón universal se apoya en una cultura determinada. Por el contrario, la universalidad no se identifica con la uniformidad. Es un ideal regulativo que no niega nuestra identidad incardinada, arraigada en un marco cultural determinado. Antes bien, la universalidad correctamente entendida tiende a desarrollar actitudes morales y transformaciones políticas que pueden conducir a puntos de vista aceptados por todos. Desde este punto de vista, el reconocimiento social y jurídico-político de la diversidad cultural exige que esas pretendidas tres neutralidades sean deconstruidas, *reinculturalizadas*, a fin de respetar y rehabilitar la diversidad de recursos culturales que demanda toda construcción verdaderamente democrática de un sistema jurídico y político. Pero no sólo con esa finalidad; hay otra razón más importante para deconstruir esas neutralidades que pervierten la universalidad de los derechos humanos: en la mayoría de las ocasiones esas neutralidades esconden una estructura y una dinámica de poder que comporta una profunda desigualdad entre las naciones, los grupos, los hombres y las mujeres. La opresión histórica de la mujer, arraigada en una cultura patriarcal universal, es uno de los defectos más graves de la humanidad que se ha tratado de corregir con los derechos humanos (Ertürk, 2007).

Encuentros y desencuentros entre el feminismo y el multiculturalismo

Esto explica que en el diagnóstico y en las propuestas de solución que plantea la gestión de la diversidad cultural, el feminismo y el multiculturalismo (como ideología) no sólo confluyan, sino incluso sean buenos aliados. Sus respectivas agendas coinciden en un mismo objetivo final y en muchos de los medios y estrategias para alcanzarlo. Ambos abogan por una revisión del principio de igualdad y de las relaciones de poder que subyacen en las estructuras sociales y jurídicas y políticas del modelo liberal, al que califican de asimilacionista y androcéntrico; y ello exige desmontar prácticas y valores sociales. El feminismo de la diferencia se unió a los defensores de las políticas de reconocimiento o identidad para reclamar nuevos enfoques en las teorías sobre la justicia.

El derecho no corresponde a las necesidades de las mujeres ni a las de las minorías, sino a las necesidades que los hombres y la mayoría social consideran que tienen las mujeres y las minorías. De ahí la ineficacia del ordenamiento jurídico para resolver sus problemas reales. Determinados derechos concebidos como universales en su aplicación concreta suponen la perpetuación de la desigualdad.

Para ello ambos movimientos se han servido de fuentes muy parecidas: el relativismo cultural y la antropología cultural. Por una parte, el relativismo permite precisamente relativizar, esto es, defender que todas las sociedades son más o menos equivalentes; al fin y al cabo —se afirma—, lo que una cultura atribuye como natural a la feminidad, otra lo desmiente. Por otra parte, la antropología cultural se ha mostrado una herramienta de análisis muy útil para detectar la creación social de estereotipos, prejuicios y funciones que han dificultado el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones. De esta rama de la ciencia surge precisamente el concepto de *género* como herramienta de análisis.

Normalmente, el feminismo ha usado la cara amable del relativismo y, por lo general, no lo ha llevado al extremo, con alguna excepción de cierto calado. Pero el multiculturalismo puede y suele usar la otra cara, la extrema. Si todo vale lo mismo, cualquier principio queda abrogado; el primero y el más importante, la universalidad de los derechos humanos. Así se explica que, a pesar de que la universalidad de las normas sea jurídicamente vinculante, en la práctica ese principio fundamental de los derechos humanos se incumple. En primer lugar, por una estructura mundial de poder polarizada que genera profundas desigualdades entre las naciones, los grupos y los sexos. Y en segundo lugar, por el cuestionamiento cada vez mayor de la legitimidad de las normas internacionales (Ertürk, 2007). Esas críticas provienen de discursos culturalistas que reprochan al derecho internacional de los derechos humanos su matriz exclusivamente occidental, lo cual dificulta su adecuación a los contextos no occidentales.

Este esencialismo cultural tiene consecuencias especialmente graves para el estatus jurídico de las mujeres, cuyos derechos se ven amenazados y sacrificados en nombre de la cultura, la religión, la tradición o las costumbres (Amor, 2002; Coomaraswamy, 2002). Se cuestiona incluso la propia desigualdad entre los géneros cuando se utilizan interpretaciones de cultura establecidas o proyecciones de *su* cultura para justificar y disculpar actos de discriminación y de violencia contra la mujer, con lo que se socava el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados como parte de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Algunos Estados han sido menos sutiles y directamente han formulado reservas por motivos religiosos o culturales a los artículos 2 y 16 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), a pesar de no ser permisibles desde el punto de vista ju-

rídico por ser incompatibles con el objeto y fin del instrumento. Una breve descripción de las violaciones de los derechos de las mujeres que siguen repitiéndose década tras década es suficiente para calibrar el impacto de esas posturas: los infanticidios femeninos, las mutilaciones genitales, la prostitución forzada, la esclavitud sexual, el turismo sexual, la pornografía, los matrimonios forzados, el adulterio castigado con lapidación sólo para las mujeres, la poligamia, la no inscripción de los nacimientos de las niñas y de los matrimonios ocasionados por la pobreza o para ocultar la poligamia, el repudio unilateral acompañado de disposiciones económicas perjudiciales para las mujeres, la prohibición para que la mujer pueda transmitir su nacionalidad a sus hijos, las restricciones del derecho a la tutela de los hijos o sobre la libertad para disponer de sus bienes o heredar en la misma proporción que los hombres, el menor valor testifical concedido a la palabra de la mujer, la desigualdad salarial, la precariedad laboral y un largo etcétera del que no se salva ninguna cultura.

Como hace notar la relatora especial sobre la violencia contra la mujer, con frecuencia ni siquiera los países occidentales se cuestionan las distintas normas culturales que definen las relaciones entre los géneros o ni siquiera se perciben como cultura. Basta pensar en los horarios laborales o en la imagen generalizada de la mujer como objeto sexual en los medios de comunicación. Por otra parte, muchos Estados al mismo tiempo que denuncian enérgicamente como graves violaciones algunas prácticas que tienden a ocurrir en el extranjero, como la mutilación genital o la violencia por cuestiones de honor, todavía no ofrecen a las mujeres enfrentadas a esas violaciones una alternativa, armonizando sus legislaciones sobre refugiados con las normas internacionales sobre persecución por motivos de género (Ertürk, 2007).

Usos y abusos de los derechos culturales

El auge de los derechos culturales tiene también un alto coste personal y social cuando se desquician, olvidándose de la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos. Ninguna cultura ni ningún sistema jurídico están exentos de este tipo de error. Prueba de ello es que las políticas de identidad, basadas en las diferencias culturales, han convertido a la cultura en un instrumento de nuevas formas de opresión, en sus variantes orientalista y occidentalista. Así lo han puesto de manifiesto con brillantez Benhabib (2006) y Foblets y Renteln (2009), ilustrándolo con diversos casos planteados ante los tribunales americanos y europeos.

La defensa cultural en la jurisprudencia americana

En los supuestos americanos se trataba de casos legales resueltos a finales de la década de los noventa que afectaban a acusados inmigrantes, en los que la defensa invocó criterios culturales como excusa para justificar la conducta criminal de los acusados y la Corte o la Fiscalía los aceptaron. Dos fueron planteados ante los Tribunales del Estado de California. En el primero se trataba de una madre japonesa-americana que ahogó a sus hijos menores y luego intentó suicidarse, siguiendo la costumbre centenaria japonesa del suicidio del progenitor-hijo/hija (*oya-ko-shinzu*), en este caso provocado por la infidelidad del marido. La Corte la absolvió. En el segundo, una joven laosiana-americana fue secuestrada en el trabajo y obligada a mantener relaciones secuales contra su voluntad por un emigrante hong (uno de los refugiados que huyeron de Camboya y Laos tras la guerra de Vietnam). Alegó que en su tribu ésta era la forma de escoger novia. Fue condenado a 120 días de prisión y a una indemnización de 900 dólares por daños y perjuicios. La Corte de Nueva York también se enfrentó al caso de una mujer chino-americana asesinada a golpes por su marido porque, según las costumbres chinas, debía limpiar la vergüenza que le había ocasionado la infidelidad de su esposa. Fue absuelto.

Según Coleman, de quien toma los casos americanos Benhabib, el paradigma utilizado por los jueces en estos supuestos —denominado *defensa cultural*— suponía que la culpabilidad moral de los imputados debía juzgarse de acuerdo con sus propios estándares culturales. La defensa cultural comporta que «alguien criado en una cultura extranjera no debería ser hecho plenamente responsable de una cultura que viola la legislación de los Estados Unidos [...] [si esa conducta] fuese aceptable en su cultura de origen» (Coleman, 1996: 1101). Vendría así a sostenerse por los jueces que para ser justos con el acusado deberían contextualizarse sus acciones, pues probablemente no conozca las leyes y costumbres del país receptor; eso sí, a costa de la injusticia cometida con las víctimas de esa misma cultura.

Como bien subraya Benhabib, el intento por parte de los tribunales liberales de ser justos con el pluralismo cultural y con las variadas experiencias culturales de los inmigrantes se traduce en una mayor vulnerabilidad de los miembros más débiles de estos grupos: las mujeres, los niños y las niñas. A todos ellos se les acaba negando la plena protección de la legislación norteamericana, porque su identidad legal se define primero y principalmente según la pertenencia a sus comunidades de origen. De este modo, la estrategia de la defensa cultural termina por aprisionar al individuo en una jaula de interpretaciones culturales y motivaciones psicológicas unívocas. Y los encuentros entre prácticas culturales diversas se convierten en totalizaciones que eliminan el espacio

para la renegociación, la resignificación y el desplazamiento de las fronteras culturales. «Al aceptar la defensa cultural de los acusados los jueces confirmaron la visión de estas otras culturas como totalidades monolíticas, impermeables a la transformación y al cambio internos. Es como si no hubiera alternativas aceptables a la arrogancia de la cultura dominante, por un lado; o al derecho de una comunidad dada a mantener los elementos más regresivos de su cultura, por el otro» (Benhabib, 2006: 157).

La resolución de estos supuestos mediante la defensa cultural, tal y como la aplicaron los tribunales americanos, supone un tratamiento desigual de las personas por razón de su cultura de dudosa legitimidad en cuanto que carece de fundamento irrazonable. Y, al mismo tiempo, esas posturas contribuyen a debilitar la propia agenda multiculturalista, al introducir un relativismo cultural que atenta contra la justicia más elemental. Se pierde así una oportunidad única de hacer justicia respetando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos; es decir, de garantizar la identidad cultural de las personas y de las comunidades sin ejercer ni aceptar ningún tipo de discriminación o subordinación, pero defendiendo al mismo tiempo la igual protección ante la ley con independencia de la raza, la lengua, la religión, la cultura o el sexo.

El error de comprensión culturalmente condicionado del Código Penal peruano

También en otros países con una importante diversidad cultural, la cultura puede ser una eximente y/o atenuante de la responsabilidad penal. Así ocurre, por ejemplo, en el Perú cuya Constitución de 1993 reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación (art. 2.19) y garantiza el derecho a la identidad étnica y cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas (art. 89). Como consecuencia, el Código penal peruano de 1991 tipifica el «error de comprensión culturalmente condicionado» en el artículo 15. Según Chunga Hidalgo (2009), «se trata de una respuesta política frente a la heterogeneidad cultural del país instaurada con el ánimo de superar la infeliz terminología usada por el Código Maúrtua, que se refería a las personas culturalmente distintas como salvajes, indígenas semi-incivilizados, degradados por el alcohol y la servidumbre».

Los riesgos potenciales en la protección de las diferencias culturales son parecidos a los expuestos con anterioridad: ¿puede ser una violación sexual parte del derecho consuetudinario? También en estas situaciones el sistema judicial puede caer en la trampa de considerar las violaciones de los derechos humanos como tradiciones que no pueden ser erradicadas y que se trata de *su justicia*, con la que es mejor no enfrentarse, como si los intereses y los derechos de la población rural tuvieran menos importancia (Lovatón y Ardito, 2002). Tal y como resaltan Barrig, Henríquez Ayín y Delgado Díaz del Olmo (1995: 95), «pareciera que la identidad étnica constituye una justificación

aceptable para la reducción de la condición de la mujer de acuerdo con diferentes prácticas culturales, con independencia de las garantías constitucionales y normas legales que existan para proteger sus derechos». Incluso algunas veces se ha planteado que la anuencia de las campesinas andinas con los patrones sociales que cercan su subordinación manifiesta su aceptación y su condición de depositarias de los valores y cultura tradicionales. Ante esto —subraya el autor— podría ser interesante recordar, con Amartya Sen, que la falta de atención a los problemas personales de parte de quienes sufren desventajas, ligada a las divisiones intrafamiliares de desigualdad, ayuda a sostener desigualdades tradicionales, pues el que está abajo llega a aceptar la legitimidad de un orden desigual y se convierte en un cómplice implícito. En esa perspectiva, puede ser un serio error si se considera la ausencia de protesta y de cuestionamiento como una ausencia de desigualdad (Barrig, Henríquez Ayín y Delgado Díaz del Olmo, 1995).

Pero en estos supuestos, a diferencia de los americanos, la cultura no *blinda* en cualquier caso al que infringe la ley general del país, eximiendo o atenuando siempre su responsabilidad. Es más, el *condicionamiento cultural*, en razón de la importancia dada por la Constitución al derecho comunal, puede ser también evaluado como una posible circunstancia agravante de la conducta de los sujetos, siempre que ésta suponga un aprovechamiento ventajoso en clara lesión o puesta en peligro de bienes jurídicos valiosos para la comunidad nacional. En consecuencia, las conductas que se realicen por razones culturales lícitas dentro de un ámbito culturalmente distinto son inválidas si se oponen a las prescripciones prohibitivas del derecho penal. De hecho, en más de una oportunidad se ha condenado a jóvenes que han asumido compromisos maritales de conformidad con la institución consuetudinaria del *servinacuy*, propia de su sistema cultural, aduciendo la imposibilidad de la aplicación del error del art. 15, señalándose que allí donde las interrelaciones culturales son posibles, el acusado «debe actuar de forma diferente». De manera que muchas personas pueden tener origen indígena y, por efecto de cambios culturales, pueden llegar a comprender las prohibiciones legales. Prueba de ello es que cada vez hay más aceptación entre la población rural de que la violencia familiar es contraria a los derechos fundamentales (Ardito, 2004). En definitiva, la conducta del agente «culturalmente condicionado» no deja de ser calificada como *antijurídica*; lo que ocurre es que el desconocimiento de dicha antijuridicidad le exime de responsabilidad. Así pues, en estos casos, el derecho penal estatal tiene preeminencia sobre el derecho consuetudinario y dicha preeminencia, es verdad, supone una comparación valorativa de las distintas *culturas* nacionales (Chunga Hidalgo, 2009) que sólo estaría justificada en beneficio de la protección de la universalidad de los derechos humanos. Esta situación, en principio, es una garantía para proteger a las mujeres de los posibles abusos cometidos en nombre de la cultura.

El paternalismo cultural de los tribunales europeos

En Europa, las cuestiones de identidad cultural que afectan a los derechos de las mujeres se han resuelto de forma muy diferente a las soluciones americanas. En las demandas planteadas ante los tribunales (por ejemplo, en Turquía, Francia o Suiza) por la prohibición del uso del chador islámico, los Estados han actuado asumiendo el papel de defensores de la liberación de las mujeres de sus respectivas comunidades de origen. Estas posturas han sido ratificadas en todos los casos por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. La Corte sostuvo que la restricción del uso del chador tanto en la universidad como en la escuela constituía ciertamente una limitación del derecho de libertad religiosa de las demandantes pero, en su opinión, se trataba de una injerencia en su libertad religiosa legítima y proporcional, porque protegía la salud y la seguridad, y preservaba la neutralidad y la laicidad que deben presidir las instituciones educativas. Por el contrario, las mujeres se opusieron al Estado no porque buscaran reafirmar su subordinación sexual y religiosa, sino para defender y proclamar su identidad personal cultural y religiosa frente a la cultura dominante. Los factores decisivos para restringir la libertad religiosa de las estudiantes no fueron sus creencias sobre lo que significaba para ellas el uso del velo, sino una concreta interpretación de las autoridades educativas y del Estado acerca del uso del velo, que lo calificaban de provocación, proselitismo y fuente de conflictos.

En resumen, en todos los supuestos analizados el riesgo subyacente es idéntico: se victimiza a las mujeres y se violan sus derechos amparándose en una cultura ya sea mayoritaria o minoritaria.

Conclusión

El reto hoy es cómo respetar y valorar las diversas culturas y, al mismo tiempo, elaborar estrategias que promuevan el desarrollo humano integral, en especial el de las mujeres, eliminando cualquier práctica opresiva en nombre de la cultura y promoviendo los derechos humanos universales. Es evidente que el multiculturalismo no puede ser indiscriminado, puesto que no todas las culturas contienen aportaciones igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de los individuos (Fraser, 1995). De igual modo, los derechos culturales de los individuos o de los grupos (minorías, poblaciones indígenas o comunidades inmigrantes) no pueden ser invocados para eludir los derechos humanos de la mujer y la igualdad. «Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para

limitar su alcance», sostiene el artículo 4 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001). Los textos internacionales que hemos analizado con anterioridad son igualmente claros al respecto. Y los órganos de vigilancia de los Tratados de derechos humanos también confirman esta línea de actuación, como no podía ser de otro modo. El Comité de derechos económicos, sociales y culturales ha recordado de nuevo los principios de la Declaración de Viena (1993), según los cuales «si bien es preciso tener en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, los Estados, cualesquiera que sean sus sistemas políticos, económicos y culturales, tienen la obligación de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales». Incluso pueden imponerse limitaciones al derecho de participar en la vida cultural, especialmente en el caso de prácticas negativas, incluso las atribuidas a la costumbre y a la tradición, que atentan contra otros derechos humanos. Esas limitaciones deben perseguir un fin legítimo, ser compatibles con la naturaleza de ese derecho y ser estrictamente necesarias para la promoción del bienestar general de una sociedad democrática, de conformidad con el artículo 4 del Pacto (Comité DESC, 2009b).

La aplicación de estos límites cobra especial importancia con el reconocimiento explícito, por primera vez en la historia, de los derechos culturales colectivos en la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas de 2007 (vid. Preámbulo y arts. 7.2 y 40) y en la Observación nº 21 (Comité DESC, 2009b: 3 y 9). Pero, como ha subrayado la experta independiente en la esfera de los derechos culturales, «ello no implica la denegación de los derechos culturales individuales: las personas siempre gozan de su derecho, entre otras cosas, a participar o no en una o varias comunidades, a desarrollar libremente sus múltiples identidades, al acceso a su patrimonio cultural y al de otros, y a contribuir a la creación de cultura, incluso mediante el rechazo de las normas y los valores dominantes en las comunidades que decidan participar, así como los de otras comunidades» (Shahedd, 2010: 10).

Para evitar los desvaríos por exceso o por defecto de la gestión de la diversidad cultural y propiciar un desarrollo humano integral, comparto con Benhabib que hay que modificar la forma en la que entendemos la cultura: rechazando el holismo cultural y teniendo más confianza en la capacidad de las personas —y, en especial de los actores políticos— para renegociar sus propios relatos de identidad y de diferencia a través de los encuentros multiculturales en la sociedad civil democrática (Benhabib, 2006). Es necesaria, pues, una *negociación cultural* en la cual se destaquen los elementos culturales positivos, entre ellos la cultura de los derechos humanos, al tiempo que se desmitifican los elementos opresivos de los discursos basados en la cultura. Obviamente, ello puede generar resistencias en quien tiene un interés creado en preservar el *statu quo*,

pues este tipo de negociación deslegitima, desestabiliza y, a largo plazo, destruye las jerarquías opresivas.

En este sentido, los *enfoques con sensibilidad cultural* que propone la UNFPA tienen importancia crucial para comprender los contextos locales —inclusive las relaciones de poder en los ámbitos jurídico, político, económico y social— y sus implicaciones para el desarrollo. Esos enfoques no se limitan a determinar *qué*, y tratan de comprender *cómo* y *por qué* las cosas son como son; buscan los conocimientos locales que pueden proporcionar bases para el diálogo y el cambio positivo; evitan las generalizaciones y reconocen las diferencias en los valores y objetivos, incluso dentro de una misma cultura; alientan una actitud de humildad entre quienes trabajan con las comunidades; y aseguran que sea la comprensión profunda de las realidades humanas, incluida la cultura, y no las teorías o las suposiciones, lo que constituye la base de la formulación de políticas (UNFPA, 2008a). Los enfoques con sensibilidad cultural deben responder a las variaciones en las necesidades, las experiencias y las culturas; deben comprender de qué manera las personas sortean los obstáculos en sus propios ámbitos de acción, y deben aprender de la resistencia local. Los enfoques deben basarse en la reflexión y ser ponderados, críticos e integrales. El instrumento del UNFPA para cuestionar la desigualdad entre hombres y mujeres y entablar alianzas es la *lente cultural*. Ese instrumento ayuda a lograr el profundo conocimiento de la cultura necesario para negociar, persuadir y cultivar la aceptación y la apropiación cultural (UNFPA, 2008a; 2008b).

En cualquier caso, la identidad cultural o étnica no es un derecho superior a los demás. Como en cualquier caso de conflicto de derechos, se precisa una ponderación de los intereses y derechos en juego que atienda no sólo a las aspiraciones colectivas sino también a las individuales. Sólo de esta forma se puede garantizar que todos los aspectos del derecho al desarrollo sean indivisibles e interdependientes y cada uno deba ser interpretado en el contexto del conjunto de ellos, como prescribe el artículo 9.1 de la Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986).

Bibliografía

- AMOR, A. (2002). Informe del Relator especial de Libertad de religión y creencias: «Étude sur la liberté de religion ou de conviction et la condition de la femme au regard de la religion et des traditions» (UN Doc. E/CN.4/2002/73/Add.2).
- ARDITO, W. (2004). «Llave: ¿existió una justificación cultural?» *Justicia viva*, núm. 117 (7 de junio) [en línea]. <<http://www.justiciaviva.org.pe/justiciamail/jm0117.htm>> [Consulta: 20 julio 2011].

- BARRIG, M.; HENRÍQUEZ AYIN, N.; DELGADO DÍAZ DEL OLMO, C. (1995). *Otras pieles: Género, historia y cultura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BENHABIB, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires: Katz.
- CHUNGA HIDALGO, L. (2009). «La situación jurídica del “culturalmente” condicionado frente al derecho penal». *Derecho y Cambio social*, núm. 18, año VI.
- COBO, R. (1999). «Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política». *Revista Política y Sociedad*, núm. 32, p. 53-65.
- COLEMAN, D. L. (1996). «Individualizing justice through multiculturalism: the liberal dilemma *Columbia Law Review*, núm. 96 (junio), p. 1093-1167.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES [DESC] (2009a). Observación n° 20, de mayo de 2009, sobre la no discriminación (art. 2.2 del Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966), UN Doc. E/C.12/CG/20.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES [DESC] (2009b). Observación n° 21, de noviembre de 2009, sobre el derecho de las personas a participar en la vida cultural (art. 15.1.a del Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966), UN Doc. E/C.12/CG/21/Rev.1.
- COOMARASWAMY, R. (2002). «Prácticas culturales dentro de la familia que entrañan violencia contra la mujer». Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias, presentado de conformidad con la resolución 2001/49 de la Comisión de Derechos Humanos (UN Doc. E/CN.4/2002/83).
- DE MIGUEL, E. (2005). «El texto jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial». Doc 4/2000 [en línea]. <<http://www.ucm.es/info/circulo/no4/demiguel.htm>> [Consulta: 21 agosto 2011].
- DECLARACIÓN DE FRIBURGO: «Los derechos culturales, 7 de mayo de 2007» [en línea]. <http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf>. [Consulta: 8 agosto 2011].
- ERTÜK, Y. (2007). «Intersecciones entre la cultura y la violencia de la mujer». Informe de la Relatora Especial sobre violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias, 4º período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 17 de enero de 2007 (UN Doc. UN A/HRC/4/34) [en línea]. <http://www.derechoycambiosocial.com/revista018/el%20culturalmente%20condicionado%20en%20lo%20penal.htm#_ftn1> [Consulta: 2 julio 2011].
- FOBLETS, M. C.; RENTELN, A. D. (eds.) (2009). *Multicultural Jurisprudence: Comparative Perspectives on the Cultural Defense*. Oxford: Hart Publishing.
- FRANCIA SÁNCHEZ, L. E. «La aplicación del Error de Comprensión Culturalmente Conicionado». *Justicia Viva*, [en línea]. <http://www.justiciaviva.org.pe/documentos_trabajo/analisis_pleno/aplic_error.doc>. [Consulta: 20 julio 2011].

- FRASER, N. (1995). «Multiculturalidad y Equidad entre los sexos». *Revista de Occidente*, núm. 5, 173 (octubre), p. 39-43.
- LÓPEZ, E. (2011). «Lenguaje judicial». *La Razón*, 26 de septiembre de 2011.
- LOVATÓN, D.; ARDITO, W. (2002). *Justicia de Paz. Nuevas Tendencias y Tareas Pendientes*. Lima: Instituto de Defensa Legal.
- MERCHÁN, J. (2010). «Derechos culturales: la práctica del Comité de derechos económicos, sociales y culturales». Documento de trabajo presentado en el Seminario organizado por la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos, Ginebra, 1-2 febrero 2010 «Para una puesta en marcha de los derechos culturales. Naturaleza, apuestas y desafíos». Documento de trabajo núm. 4.
- MEYER-BISCH, P. (2010a). «Définir les droits culturels». Expertise présentée dans le cadre du séminaire organisé par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme «Pour une mise en oeuvre des droits culturels: nature, enjeux et défis», Genève, 1-2 février 2010. Document de travail núm. 1.
- MEYER-BISCH, P. (2010b). «L'approche basée sur les droits de l'homme en développement. Un renouveau grâce à la prise en compte des droits culturels?» Texte proposé par l'Observatoire de la diversité et des droits culturels dans le cadre des discussions accompagnant le XIIIème Sommet de la Francophonie, Montreaux, 23 octobre 2010, (IIEDH, Documents de synthèse DS 19, 23/10/2010) [en línea]. <<http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/DS/DS19-ABDH.pdf>>. [Consulta: 20 abril 2011].
- PNUD (2004). Informe de Desarrollo Humano 2004: «La libertad cultural en el mundo diverso de hoy» [en línea]. <http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_sp_complete1.pdf>. [Consulta: 30 julio 2011].
- SEN, A. (1995). «Gender inequality and theories of justice». En: NUSSBAUM, M.; GLOVER, J. (eds.). *Women, Culture, and Development*. Oxford: Clarendon Press, p. 259-273.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Knopf.
- SHAHEDD, F. (2010). Informe de la experta independiente de los derechos culturales presentado de conformidad con la resolución 10/23 del Consejo de Derechos Humanos (UN Doc. A/HRC/14/36).
- UNESCO (1966). «Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional». París [en línea]. <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Consulta: 28 agosto 2011].
- UNESCO (2009). «Informe mundial 2009: invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural». París.
- UNFPA (2008a). Informe sobre el Estado de la población mundial 2008: «Ámbitos de convergencia: Cultura, género y derechos humanos». Nueva York [en línea]. <<http://>

www.unfpa.org/swp/2008/presskit/docs/sp-swop08-report.pdf>. [Consulta: 5 junio 2011].

UNFPA (2008b). *Integrating Culture Gender and Human Rights in Programming: A Training Manual*. Nueva York [en línea]. <http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2009/ghrc_participants_manual.pdf>. [Consulta: 5 abril 2011].

CAROL GILLIGAN IN «A DIFFERENT VOICE»: UNA REVOLUCIÓN EN LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL, UN DESAFÍO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

Irene Comins Mingol

Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, Universitat Jaume I

En 1982 Carol Gilligan publicó *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, un texto que revolucionaría la teoría del desarrollo moral concebida hasta entonces y desarrollada por su predecesor Lawrence Kohlberg. En esta obra Gilligan señaló lo que se muestra como una diferente voz moral en las mujeres, fruto de la aguda división del trabajo y, sobre todo, de la asignación y socialización de las mujeres en el rol del cuidar.

Desde la publicación de este texto y hasta nuestros días se ha desarrollado una prolija bibliografía sobre las implicaciones, problemáticas y dimensiones de esta diferente voz, abarcando a diferentes y variadas disciplinas. Muy interesante es la apropiación realizada al respecto desde la disciplina de la investigación para la paz. La explicitación de esa apropiación será el objetivo de este capítulo.

Carol Friedman Gilligan, nacida en Nueva York el 28 de noviembre de 1936, es considerada como una de las feministas, filósofas, psicólogas y educadoras más influyentes del siglo xx (Berube, 2000). Sus investigaciones y publicaciones sobre la reconceptualización del desarrollo moral de las mujeres han levantado interesantes debates entre la academia por todo el mundo. No sólo en el ámbito de la psicología y el desarrollo humano, sino en diferentes disciplinas, incluyendo la educación, la sociología, la filosofía, la ética o la enfermería. Hace ya 30 años de la publicación de su obra fundacional *In a Different Voice*, un libro que se ha convertido sin duda en un clásico pues, como todo buen clásico, sigue despertando reflexión y enriqueciendo teorías de diferentes disciplinas. Se trata de uno de esos textos fundamentales que han revolucionado el conocimiento interdisciplinar sobre las mujeres contribuyendo a su desarrollo. El objetivo de este

capítulo será visibilizar las contribuciones de esta obra al campo de trabajo de una disciplina de reciente creación, la investigación para la paz. Los trabajos de Carol Gilligan han inspirado la investigación feminista pacifista al visibilizar una voz que aboga por una acción no violenta, no destructiva, situada y sensible al contexto y que presta ante todo atención al cuidado y bienestar de los seres humanos y de la naturaleza. Pero antes de pasar a realizar este análisis será necesario empezar presentando la tesis principal del libro *In a Different Voice*, y a ello dedicaremos el siguiente epígrafe.

Una revolución en la teoría del desarrollo moral

La publicación en 1982 por Carol Gilligan del libro *In a Different Voice* supone la partida de nacimiento de lo que a partir de entonces se conocería como la *ética del cuidado*. En este libro, Gilligan desafía la concepción tradicional de la teoría del desarrollo moral, conocida también como *ética de la justicia*, a la luz de las voces y las experiencias de las mujeres hasta ahora excluidas en los análisis sobre el desarrollo y la capacidad moral. Su trabajo ha sido un desafío para la teoría vigente del desarrollo moral que debemos a Lawrence Kohlberg, quien curiosamente fue profesor y mentor de Gilligan en Harvard (Comins Mingol, 2009: 31).

Gilligan había empezado a impartir clases como profesora en Harvard en 1967 y en 1970 se convertiría en ayudante de investigación de Lawrence Kohlberg, con quien trabajó de cerca la teoría del desarrollo moral. A lo largo de la década de los 70 llevaría a cabo las investigaciones de campo que desembocarían finalmente en la publicación del libro *In a Different Voice* en 1982. El libro se estructura en una Introducción y seis capítulos y el punto de partida del análisis de Gilligan fue el reconocimiento de tres anomalías en la teoría de desarrollo moral desarrollada por su predecesor.

En especial, según Gilligan, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg estaba sesgada al ignorar la realidad de las experiencias de las mujeres. Ya que Kohlberg identificó los diferentes estadios del desarrollo moral mediante estudios periódicos y consecutivos de las formas en que los niños y los adolescentes —todos sujetos masculinos— respondían a una serie de dilemas hipotéticos en los que se presentaba un conflicto de principios morales. Concretamente Kohlberg estudió a 84 niños varones durante un período de más de 20 años (Gilligan, 1985: 40), obviando la experiencia femenina.

Otra de las anomalías que Gilligan detectó en la escala del desarrollo moral de Kohlberg fue la puntuación persistentemente baja de las mujeres al ser comparadas con sus iguales varones. El punto de vista moral de las mujeres es identificado por Kohlberg con el estadio 3 del desarrollo moral (de los 6 que establece su teoría), en el que la

perspectiva moral no está tan basada en el sistema social sino en la red de relaciones: relaciones de cuidado, confianza, respeto, entre dos o más individuos (Kohlberg, 1976: 38). Esta diferente puntuación en la escala del desarrollo moral de Kohlberg no sólo se produce en las mujeres sino también en otros grupos diferentes al sujeto masculino y blanco de la zona rica del mundo. Según Kohlberg, esta divergencia se debe a que no todas las experiencias sociales son igualmente efectivas para el desarrollo moral. Otra posible razón sería que esos grupos tuvieran una forma de razonamiento moral que el modelo de Kohlberg no fuera capaz de analizar. Este es el tipo de objeción que Gilligan le plantea a Kohlberg (Comins Mingol, 2009: 35).

Finalmente, la tercera anomalía reside en el hecho de que para su análisis empírico Kohlberg tuviera sólo en cuenta el uso de dilemas hipotéticos en lugar de combinarlos con experiencias de conflicto moral real. Según Gilligan, existe una diferencia en la forma en que los seres humanos razonamos sobre dilemas hipotéticos y la forma en que abordamos los dilemas reales de nuestras vidas.

A partir de la constatación de estas anomalías, Gilligan se propuso mejorar y completar la teoría tradicional del desarrollo moral de Kohlberg. Para ello se basaría, por un lado, en el trabajo previo de otras investigadoras, especialmente Nancy Chodorow y Janet Lever, sobre las diferencias de género en la socialización y, por otro lado, en tres estudios empíricos sobre conflictos morales en la vida real. Los resultados de estos tres estudios son los que recoge el libro *In a Different Voice*, con especial énfasis en recoger y visibilizar la voz de las mujeres en sus respuestas reales y personales a los diferentes dilemas vividos. Gilligan observó que las mujeres, al hablar de sus experiencias ante dilemas morales, definían los problemas morales de forma diferente a las categorías de la teoría moral vigente. Este descubrimiento de una voz diferente en los juicios y acciones de las mujeres hizo sacar a la luz una deficiencia en la investigación anterior sobre la teoría del desarrollo moral: el hecho de que Kohlberg utilizó sólo sujetos masculinos como base empírica para la construcción de la teoría.

La ética del cuidado, que se desarrollaría a partir de esta obra, se enmarca dentro de las llamadas *éticas feministas* (Comins Mingol, 2009: 38-50). Estas éticas se caracterizan por defender que: 1) la subordinación de las mujeres no se puede defender moralmente, y 2) la experiencia moral de las mujeres debe expresarse con el mismo rigor y valor que la experiencia moral de los hombres.

En la obra de Carol Gilligan podemos rastrear ambas afirmaciones. Con respecto a la primera tesis —la subordinación de las mujeres no se puede defender moralmente—, Gilligan critica la clasificación de estadios morales de Kohlberg, porque sitúa a las mujeres en un nivel de desarrollo moral inferior al de los hombres.

Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral, si se les mide por la escala de Kohlberg, están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa, la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada a ayudar y complacer a otros. (Gilligan, 1985: 40-41)

Pero no sólo Kohlberg, también sus predecesores, desde Rousseau, Hegel, Freud o Piaget, atribuyeron a las mujeres una menor capacidad moral. Durante buena parte de la historia se ha considerado que la naturaleza de las mujeres respondía a lo que podríamos llamar virtudes domésticas, y que era menos apta para adoptar una perspectiva amplia. En los mismos albores del siglo xx Freud criticó y subestimó el desarrollo moral de las mujeres, al que consideraba viciado por rechazar la ciega imparcialidad.

Según Celia Amorós, el proyecto feminista, y también el de la filosofía, debería ser un *contra-decir*, decir en contra de las opiniones acríticamente asentadas, de los prejuicios (Amorós, 2010: 21-22). Lamentablemente, en una gran cantidad de ocasiones, «los filósofos, cuando hablan de las mujeres, hacen huelga de filosofía porque en este asunto se da por sentado el consenso por complicidad» (Amorós, 2010: 23). No han sido pocos los filósofos que, a la hora de reflexionar sobre las mujeres, han partido de opiniones e ideas previas, sin realizar el cuestionamiento, la epojé fenomenológica y el esfuerzo intelectual necesarios. Basándose más en la opinión pública de sus tiempos que no en el cuestionamiento filosófico, cayendo en lo que Celia Amorós denomina un «bloqueo epistemológico» (2010: 23). En este sentido, podemos afirmar que el trabajo de Carol Gilligan contribuye de forma significativa a romper con las ideas prejuiciosas y no fundamentadas que se han dado en la historia androcéntrica de la filosofía moral.

Con respecto a la segunda tesis —la experiencia moral de las mujeres debe expresarse con el mismo rigor y valor que la experiencia moral de los hombres—, podríamos afirmar que es el objetivo principal de la obra de Carol Gilligan y el origen de la investigación de la ética del cuidado. Gilligan destaca primero la ausencia de estudios sobre la experiencia moral de las mujeres y luego trata de suplir esta ausencia explicitando las principales características que sus entrevistas con otras mujeres y un estudio exhaustivo y riguroso le han proporcionado sobre la especificidad moral de las mujeres.

En conclusión, atendiendo a los dos criterios anteriormente formulados, podríamos afirmar sin dificultad que la ética del cuidado es una ética feminista. Se hace necesario en este punto señalar los peligros o prevenir de las confusiones que se esconden tras esta clasificación. Cuando decimos que la ética del cuidado es una ética feminista, ¿estamos afirmando que el cuidado es un rasgo natural en las mujeres y no así en los hombres? ¿Se trata de una determinación biológica o de una construcción social? Es necesario explicitar que las mujeres no son más aptas para el cuidado por razones biológicas sino por aprendizaje: se trata de una construcción social, de una construcción

de género, no de un rasgo de sexo. Si las mujeres tienen una ética diferente, como Carol Gilligan sugiere, si tienen prioridades diferentes o una actitud diferente hacia el mundo, esto es claramente resultado de la división sexual del trabajo y de la aguda escisión entre lo *público* y lo *privado* que existe en el mundo social en el que vivimos. La misma Carol Gilligan nos lo deja muy claro en la introducción de su libro:

La distinta voz que yo describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema. Su asociación con las mujeres es una observación empírica, y seguiré su desarrollo básicamente en las voces de las mujeres. Pero esta asociación no es absoluta; y los contrastes entre las voces masculinas y femeninas se presentan aquí para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación, más que para representar una generalización acerca de uno u otro sexo. (Gilligan, 1985: 14)

Además, lo recalca en su respuesta a los críticos al afirmar que el título de su libro fue deliberado; se lee «en una voz diferente» y no «en una voz de mujer» (Gilligan, 1996: 209). Según Carol Gilligan, la perspectiva del cuidado no está ni biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres.

Algunas veces se ha criticado a la ética del cuidado de Carol Gilligan de caer en un esencialismo, es decir, de generalizar que todas las mujeres tienen el cuidado como elemento rector de su actitud moral. Consciente de las críticas antiesencialistas, ha respondido a ellas tanto teórica como metodológicamente. Su libro *Between Voice and Silence* representa un cambio respecto a sus primeros trabajos en su consideración explícita de este aspecto. Aunque en *In a Different Voice* puede estar insuficientemente explícito cuál sea el origen de esas diferentes voces en la experiencia moral, en ningún punto Gilligan explícita o implícitamente argumenta que se trate de rasgos biológicos del hombre o de la mujer, sino que más bien adopta un modelo de construccionismo social. Así pues, en tanto que construcción social, puede modificarse, puede aprehenderse o desaprehenderse, y este es el punto clave al que era necesario llegar y en el que cabe insistir.

De hecho, es interesante señalar al respecto cómo el libro da voz y fundamento epistemológico al cuestionamiento abierto que muchas mujeres realizaban en los años 70 a la moralidad del *ángel de la casa*. Por primera vez se constata un cuestionamiento generalizado a una moralidad, la del *ángel de la casa*, que será calificada no como un tipo de moralidad sino como un tipo de inmoralidad. La voz del ángel era, según Gilligan, «la voz de un hombre victoriano hablando a través de un cuerpo de mujer» (Gilligan, 1996: x). De ahí la necesidad de las mujeres de silenciar una voz femenina falsa para poder hablar por ellas mismas. Es esta decisión de hablar por parte de las mujeres la que interesó a Carol Gilligan, quien denuncia el cuidado entendido como abnegación y

autosacrificio. Si es bueno ser responsable de la gente y actuar en conexión con otros, ser cuidadosos y no descuidados con los pensamientos y las emociones de la gente, empáticos y atentos a sus vidas, ¿por qué es egoísta hacer lo mismo con respecto a uno mismo?.

In listening to people's responses to *In a Different Voice*, I often hear the two-step process which I went through over and over again in the course of my writing: The process of listening to women and hearing something new, a different way of speaking. And then hearing how quickly this difference gets assimilated into old categories of thinking so that it loses its novelty and its message: is it nature or nurture? Are women better than men, or worse? When I hear my work being cast in terms of whether women and men are really (essentially) different or who is better than whom, I know that I have lost my voice, because these are not my questions. (Gilligan, 1996: XIII)

La principal pregunta que se formula Gilligan en su análisis tiene que ver con la diferente forma de entender las relaciones interpersonales que escucha de la voz de hombres y mujeres. Los hombres, al hablar de sí mismos y sus vidas o de la naturaleza humana en general, a menudo hablan como si no estuvieran viviendo en conexión con otros y otras. En cambio, las mujeres llegan a hablar de sí mismas fundamentalmente en base a las peculiaridades de su interrelación con las personas con las que interactúan a lo largo de su vida. En definitiva, dos formas de hablar sobre la vida humana y las relaciones: una basada en la conexión y otra basada en la separación. «Puesto que la virilidad es definida por medio de la separación, mientras que la femineidad es definida por el apego, la identidad sexual varonil se ve amenazada por la intimidad, mientras que la identidad del sexo femenino se ve amenazada por la separación» (Gilligan, 1985: 24-25).

Las relaciones son fundamentales, a lo largo de nuestra vida estamos conviviendo y en relación con otros, la forma en que hombres y mujeres entienden y viven las relaciones, ahí radica la diferente voz que escucha Gilligan: «Cada sexo percibe un peligro que el otro no ve: los hombres en la conexión, las mujeres en la separación» (Gilligan, 1985: 78). La ética del cuidado es, sobre todo, una ética relacional. Mientras que la ética de la justicia tiene una visión del mundo *desde los derechos*, la ética del cuidado tiene una visión del mundo *desde las responsabilidades* (Comins Mingol, 2009: 51). Entendiendo la responsabilidad como «la necesidad de respuesta que surge del reconocimiento de que otros cuentan con nosotros y que nosotros estamos en situación de ayudar» (Gilligan, 1985: 97).

La voz de las mujeres se torna en este sentido ejemplar, marcando un horizonte normativo en relación a la convivencia, teniendo en cuenta que la ética del cuidado

tiene como imperativo moral el mantenimiento del orden relacional y la conexión interpersonal. El desarrollo moral de las mujeres a partir de la praxis y socialización en el cuidar muestra, según Carol Gilligan, dos diferencias principales respecto a la ética de la justicia: en primer lugar, el juicio moral de las mujeres es más contextual, está más inmerso en los detalles de las relaciones; y en segundo lugar, muestra una mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro particular. Gracias a la voz y la experiencia de las mujeres, las separaciones psicológicas que han estado mucho tiempo justificadas en nombre de la autonomía, la identidad y la libertad ya no aparecen como el *sine qua non* del desarrollo humano sino más bien como un problema humano. La ética del cuidado enfatiza las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones y los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos.

Carol Gilligan ha sido autora y coautora de numerosos libros y publicaciones posteriores a la obra que nos ocupa, en las que desarrollaría y ampliaría los contenidos presentados en su obra fundacional. Entre dichas publicaciones caben destacar las siguientes: *Women, Girls and Psychotherapy: Reframing Resistance* (1991), *Meeting at the Crossroads* (1992), *Between Voice and Silence: Women and Girls, Race and Relationship* (1995), *The Birth of Pleasure* (2002), *The Deepening Darkness: Patriarchy, Resistance and Democracy's Future* (2008), o su más reciente obra *Joining the Resistance* (2011).

Las teorías y las investigaciones de Gilligan han sido aplicadas a casi todas las disciplinas, no sólo al ámbito de la psicología del desarrollo moral, sino también, por ejemplo, de forma especial, al ámbito de la educación o de la salud. Sin embargo, menos conocida, aunque no menos relevante, es la contribución de esta obra al campo de estudios de la investigación para la paz, a ello dedicamos el siguiente epígrafe.

Un desafío de la Investigación para la Paz

La Investigación para la Paz aparece a principios del siglo xx con un doble objetivo (Martínez Guzmán, 2005): 1. Analizar, visibilizar y denunciar los diferentes tipos de violencia y de sufrimiento que ejercen y padecen los seres humanos y 2. Proponer formas alternativas y pacíficas de relacionarnos que reduzcan el sufrimiento humano y de la naturaleza. Cabe señalar que, a pesar de su reciente constitución como ciencia, la Investigación para la Paz ha experimentado una evolución significativa desde su origen hasta la actualidad, pasando por diferentes etapas que reflejan, por un lado, avances en la conceptualización de la paz y los conflictos y, por otro, la incorporación de nuevos cuestionamientos y diálogos interdisciplinarios. Así, por ejemplo, será a partir de 1980 cuando la perspectiva de género se incorpora con fuerza a la Investigación para la Paz.

Esa perspectiva de género asumirá el doble objetivo de la Investigación para la Paz antes mencionado generando lo que se viene conociendo como la *perspectiva crítica* y la *perspectiva constructiva* de la dimensión de género en la Investigación para la Paz. La perspectiva crítica visibiliza, analiza y denuncia las diferentes formas de violencia que sufren las mujeres: directa, estructural y cultural. La perspectiva constructiva tratará de analizar y visibilizar el importante rol de las mujeres en la construcción de la paz y el sostenimiento de las sociedades, lo cual nos sirve tanto para el reconocimiento y el empoderamiento de las mujeres, como para reconstruir formas alternativas de ser mujeres y hombres, más flexibles, pacíficas e igualitarias. Cabe decir que estas dos perspectivas, la perspectiva crítica y la perspectiva constructiva, no son en absoluto contrapuestas sino que se interrelacionan e interactúan recíprocamente. En palabras de Vicent Martínez (2001: 100): «No es sólo estudiar cómo las mujeres han reclamado el espacio público, sino cómo han cambiado el carácter de ese espacio público, desde lo local a lo global.»

La obra *In a Different Voice* contribuirá de forma especial al desarrollo y consolidación de la perspectiva constructiva de la dimensión de género en la Investigación para la Paz, de dos formas: dando fundamento a las propuestas del feminismo pacifista anterior de autoras como Elise Boulding y inspirando el desarrollo de las teorías sobre paz y género de autoras como Sara Ruddick, Betty Reardon o Birgit Brock-Utne, que acercarán la ética del cuidar al ámbito de la Investigación para la Paz.

Cabe decir que, si bien Carol Gilligan no es considerada una investigadora para la paz *sensu stricto*, sí explícita en varios lugares el interés y la motivación que le producen las posibles implicaciones que para la construcción de la paz pueda tener su obra. Así lo señala en «Letter to Readers, 1993», a «la búsqueda de nuevas palabras y la creación de nuevos métodos», parafraseando a Virginia Woolf (1999: 252), expresando la esperanza de que la vida y la experiencia de las mujeres pueda contribuir a romper el ciclo de la violencia y la dominación (Gilligan, 1996: xii).

Las contribuciones del texto *In a Different Voice*, y por extensión de la ética del cuidar, a la disciplina de la Investigación para la Paz pueden concretarse en dos dimensiones que abordaremos brevemente en este capítulo: la transformación pacífica de los conflictos y la participación cívico-social. Dos dimensiones que forman parte de un paradigma general, el de la relevancia de las relaciones humanas, la interconexión y la paz. Los problemas morales son, desde Carol Gilligan, problemas de relaciones humanas. Al dibujar el desarrollo de una ética del cuidado, Gilligan explora los fundamentos psicológicos de las relaciones humanas no violentas (Gilligan, 1996: xix). La conclusión a la que nos conducirá este análisis es la necesidad de reformular el cuidado como un valor humano y no meramente como un rol de género, del que todos y todas seamos partícipes.

Los datos estadísticos sobre actos de violencia directa indican una vinculación entre hombres y violencia y, por ende, entre mujeres y paz. Para explicar esta vinculación se han utilizado diferentes explicaciones que van desde:

- a) las diferencias biológicas entre ambos sexos (las hormonas, la fuerza física... explicarían esas diferencias);
- b) la histórica exclusión de las mujeres de los contextos de poder y del ejercicio militar (que ha provocado que las mujeres desarrollen otras y no estas habilidades);
- c) la histórica subordinación y dependencia de la mujer bajo el hombre (que hace que las mujeres busquen la aprobación de los hombres y desarrollen estrategias relacionales y de empatía para gestionar los conflictos de la cotidianidad por medios pacíficos);
- d) la asignación del rol de cuidado y sostenimiento de la vida a las mujeres (que por un lado hace que pongan en valor la vida en mayor medida que los hombres y, sobre todo, porque las actividades de cuidado son una escuela de aprendizaje de valores morales).

En general, se asume que la vinculación mujeres y paz responde de alguna forma a cada una de estas causas, aunque desde Carol Gilligan hay un acuerdo generalizado en aceptar la socialización y la praxis del cuidado como el motor para el desarrollo de esa diferente voz moral, más relacional y pacífica en las mujeres. La socialización y la práctica del cuidar supone en la persona que cuida el desarrollo de un abanico de valores vinculados a esta práctica (Comins Mingol, 2009). Así, la empatía, la paciencia, la perseverancia, la responsabilidad, el compromiso, la ternura y la escucha son algunas de las habilidades que la práctica del cuidar y el mundo de la experiencia de las mujeres contribuye a desarrollar y que también podrían desarrollar los hombres si compartieran la misma socialización y mundo de experiencia.

Desde el campo de la Investigación para la Paz existen diferentes propuestas (teóricas y prácticas) que han vinculado de manera especial la maternidad como la experiencia de cuidado por excelencia que vincula mujeres y paz. Desde el ámbito del activismo, podemos señalar movimientos como las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, o acciones directas no violentas como la de una parte de las activistas de Greenham Common que decoraron con pañales, ropas y fotografías de bebé las vallas de seguridad que piqueteaban, mientras hacían un llamamiento a la paz en nombre de sus hijos y de sus nietos (Schulz, 2009: 33). Desde la Investigación para la Paz, Sara Ruddick, inspirada por el trabajo de Carol Gilligan, señalaría años más tarde la forma en que la práctica

de la maternidad desarrolla en las mujeres habilidades para la transformación pacífica de conflictos (Ruddick, 1989). Sin embargo, ese aprendizaje va más allá del cuidado materno-filial ya que la socialización en el cuidar y atribución de responsabilidades asignadas a las mujeres al respecto abarcan muchos otros ámbitos no necesariamente ligados a la maternidad, como puede ser el cuidado de los propios progenitores, de hermanos o hermanas, de la pareja, del hogar, etc. Por otro lado, no todas las activistas de Greenham Common se sentían cómodas con la evocación de la maternidad, porque, por un lado, excluye a las mujeres que no son madres y, por otro lado, parece reducir a las mujeres al papel estereotipado que la sociedad les impone (Cockburn, 2009: 283). Como afirmaba Edith Rubinstein, una Mujer de Negro de Bruselas: «De igual manera que puedes estar en contra de la prostitución como puritana o como feminista, puedes valorar la maternidad como un patriarca nacionalista o como una feminista antimilitarista» (Cockburn, 2009: 284).

Por eso cada vez más las investigadoras para la paz acuerdan en señalar el dedicar tiempo al cuidado de la vida y no tanto la maternidad como fuente para desarrollar una racionalidad que rechaza la violencia (Magallón, 2006: 231). La propia Sara Ruddick utiliza el concepto *maternaje* para hacer referencia no a la maternidad biológica sino a la actividad de la crianza, que puede ser desarrollada también por hombres. Sin embargo, considero preferible vincular ese pensamiento pacífico con la práctica del cuidar, que va más allá de la actividad de la crianza para abarcar otras prácticas del cuidar.

Así pues, si bien esa atribución de la responsabilidad del cuidar a la mujer ha servido para mantenerla subordinada al ámbito privado, no debemos ningunear la forma en que ha contribuido a desarrollar en las mujeres unas habilidades de paz que debiéramos reivindicar como valores humanos y no como meros roles de género.

Como hemos anotado anteriormente, las contribuciones del texto *In a Different Voice*, y por extensión de la ética del cuidar, a la disciplina de la Investigación para la Paz podrían concretarse en dos dimensiones: contribuciones y aprendizajes para la transformación pacífica de los conflictos y contribuciones a la incentivación, la reconceptualización y el desarrollo de la participación cívico-social. Vamos en las siguientes páginas a detenernos en ello.

En el libro *In a Different Voice*, y a la luz de las voces de las mujeres, podemos rastrear las contribuciones de la ética del cuidar a la transformación pacífica de conflictos. Es interesante señalar al menos tres contribuciones que podemos resumir del siguiente modo (Comins Mingol, 2007): 1. El interés de que ante un conflicto no haya un ganador y un perdedor sino que todos salgan de algún modo satisfechos; 2. El interés por escuchar todas las voces posibles; y, 3. El priorizar la satisfacción de las necesidades a la aplicación de castigos.

Carol Gilligan, a través de las diferentes entrevistas que mantuvo con mujeres en torno a sus vivencias de dilemas morales, encontró un hilo conductor común que caracteriza esa diferente voz moral: «el deseo de no dañar a nadie y la esperanza de que en la moral se encuentre una manera de resolver conflictos, en que nadie salga dañado» (Gilligan, 1985: 114). Al respecto nos relata Carol Gilligan la distinta forma en que Jake y Amy (ambos de 11 años) resuelven el dilema de Heinz.

En este dilema en particular, un hombre llamado Heinz reflexiona si debe robar o no un medicamento, que no puede comprar, para salvar la vida de su esposa. [...] Jake, de once años, desde el principio no tiene ninguna duda de que Heinz debe robar el medicamento. Interpretando el dilema, como lo hizo Kohlberg, como conflicto entre los valores de la propiedad y de la vida, discierne la prioridad lógica de la vida y aplica tal lógica para justificar su decisión. [...] En contraste, la respuesta de Amy al dilema expresa una impresión muy diferente, una imagen del desarrollo viciada por un fallo de lógica, una incapacidad de pensar por sí misma. Al preguntársele si Heinz debía robar el medicamento, ella contestó en una forma que pareció evasiva e insegura: «Bueno, creo que no. Creo que puede haber otra manera, además de robar, como pedir prestado el dinero o algo así... Si robara la medicina, podría salvar entonces a su esposa, pero al hacerlo podría ir a la cárcel, y entonces su esposa podría volver a enfermarse, y él ya no podría conseguir más medicina, y eso no estaría bien. Así, realmente deben hablar del asunto, y encontrar otra manera de conseguir el dinero». Viendo en el dilema, no un problema matemático con seres humanos, sino un relato de relaciones que se extienden en el tiempo, Amy encuentra que lo misterioso del dilema es que el farmacéutico no responde a la necesidad de la esposa. Así, Amy considera que la solución al dilema se encuentra en hacer notar más claramente la gravedad de la esposa al farmacéutico, o si no se logra eso, recurrir a otros que estén en posición de ayudar. (Gilligan, 1985: 52-57)

Lo prioritario en la moral desde la socialización en el cuidar pasa a ser el mantenimiento de las relaciones interpersonales más que los principios universales abstractos, de ahí la diferente resolución del dilema por Amy y Jake. «La ciega disposición a sacrificar personas en aras de la verdad siempre ha sido el peligro de la ética apartada de la vida» (Gilligan, 1985: 173).

Con respecto al interés por escuchar todas las voces posibles, la ética del cuidado nos aporta una habilidad muy valiosa en la transformación de conflictos. Ante situaciones conflictivas mostramos a menudo tendencias maniqueístas de considerar las cosas dicotómicamente: el bueno y el malo, la víctima y el verdugo, el bien y el mal. Sin embargo, la moral desde Carol Gilligan,

consiste en dedicar tiempo y energía para considerarlo todo. Decidir sin cuidado o de prisa sobre la base de uno o dos factores cuando sabemos que hay otras cosas que son

importantes y serán afectadas: eso es inmoral. La forma moral de tomar decisiones es considerar todo lo que se pueda, todo lo que se sepa (Gilligan, 1985: 240).

Debemos tener en cuenta también otros puntos de vista y así, a través del diálogo, tomar en consideración otras voces.

La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos lleva a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista. La flaqueza moral de las mujeres se manifiesta en una aparente difusión y confusión de juicio, y resulta así inseparable de la fuerza moral de las mujeres una preocupación predominante por las relaciones y responsabilidades (Gilligan, 1985: 38).

Las situaciones son generalmente complejas y multicausales, no tener en consideración todos los aspectos y la mayor parte de voces posibles puede conducir a una penosa acción. Atenerse a los mismos principios en diferentes circunstancias puede ser una injusticia. Cuando nos aferramos a los principios, sin atender al contexto, no estamos teniendo en cuenta la complejidad. Ser sensible a un amplio rango de consideraciones morales puede ser a menudo más importante que la adherencia rígida a principios (Held, 1995: 162). Ante situaciones conflictivas puede ser más pacífico establecer un diálogo entre las diferentes partes que ceñirse, sin atender al contexto, a principios universales.

Ser imparcial significa, en teoría, la capacidad de verlo todo, por encima de las perspectivas e intereses particulares. Sin embargo, según la teoría moral feminista la imparcialidad puede ser opresiva (Young, 1990). El punto de vista imparcial está relacionado con el interés de adoptar principios universales. Pero este tipo de razonamiento elimina la otredad de dos formas, la irreductible especificidad de las situaciones y la diferencia entre sujetos morales (Young, 1990: 95).

El sujeto imparcial no necesita reconocer a otros sujetos cuya perspectiva debiera ser tomada en cuenta y con quien pudiera producirse alguna discusión. Por lo que la pretensión de imparcialidad suele dar como resultado el autoritarismo. Al decir de uno mismo que se es imparcial, se recurre a la autoridad para decidir un tema, en lugar de aquellos cuyos intereses y deseos son manifiestos. Desde este punto de vista imparcial, no se necesita consultar con nadie más, debido a que el punto de vista imparcial ya toma en cuenta cualquier perspectiva posible (Young, 1990: 96).

El compromiso con la imparcialidad da como resultado una oposición entre razón y deseo. La imparcialidad requiere que la razón se despoje de todo sentimiento, de toda

afectividad. La imparcialidad exige hacer abstracción de la particularidad del ser corpóreo, de sus necesidades e inclinaciones, y de los sentimientos que se vinculan a la particularidad experimentada (Young, 1990: 94-97). Como los sentimientos y la afectividad parecen ser el elemento diferenciador entre las personas, es el elemento que debe obviarse al tomar el punto de vista imparcial.

Otra aportación de la ética del cuidado a la transformación pacífica de conflictos es el hecho de que en la reflexión desde el cuidado, ante un conflicto, el principal interés o foco de atención es satisfacer la *necesidad* (de ahí el nombre de ética del cuidado). En cambio, desde la ética de la justicia, aunque los teóricos tienen en cuenta la satisfacción de las necesidades y su importante papel, su foco de atención se dirige a la penalización y regularización de la *agresividad*. En la ética del cuidado hay una primacía de satisfacer la necesidad frente a castigar la agresividad. El castigo en la ética de la justicia puede llevarnos a crear más violencia, la ética del cuidado trata de suprimir la violencia y cree más importante satisfacer las necesidades que castigar las culpas o sacrificar la vida humana por algún precepto. *Summum jus, summa injuria*, reza la sentencia latina atribuida a Cicerón, que advierte de las inequidades que se pueden cometer aplicando la ley de modo demasiado riguroso.

No vamos a detenernos aquí en analizar los pormenores de las contribuciones de la ética del cuidar a la transformación pacífica de los conflictos, ya que el objetivo es sólo mostrar algunos indicadores. Otra aportación fundamental de la ética del cuidado a la Investigación para la Paz tiene que ver con la participación cívica y social. Diferentes teóricos de la ética del cuidado, como Fiona Robinson o Joan Tronto, han argumentado la importancia de extender el cuidado más allá de la esfera privada a la esfera pública y política. Las habilidades que el cuidado desarrolla en la persona cuidadora van más allá de la esfera privada, alcanzando su impacto al ámbito de la esfera pública: es el caso, por ejemplo, del compromiso de muchas mujeres por el bienestar y la paz en la sociedad que nos rodea. En los movimientos sociales pacifistas (mujeres de negro, Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo), en los movimientos ecologistas, en el voluntariado, las mujeres han pasado a convertirse en protagonistas constructoras de paz. Selma Sevenhuijsen habla de una ciudadanía cuidadora. Si bien es más difícil rastrear en el texto *In a Different Voice* esta segunda aportación, han sido otras autoras como Ruth Lister, Joan Tronto o Fiona Robinson las que han explicitado las contribuciones de una ética del cuidar a la revisión del concepto de ciudadanía. Acercar el cuidado como valor y como modo de ser en el mundo a la política implica no sólo despertar a la ciudadanía de la pasividad, la falta de compromiso y de indignación, sino también acercar a la política nuevas prioridades, como son el sostenimiento de la vida, el bienestar y la paz. La ética del cuidado «gira en torno de una visión central: que el Yo y los otros

son interdependientes» (Gilligan, 1985: 128), «define una moral no de derechos sino de responsabilidad» (Gilligan, 1985: 164). «El imperativo moral que surge repetidas veces en entrevistas con mujeres es un mandamiento de atención y cuidado, una responsabilidad de discernir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo» (Gilligan, 1985: 165-166).

Estas aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de la paz (habilidades de transformación pacífica de conflictos, y de conciencia participativa y de compromiso con el bienestar social) son suficientes para proponer generalizar el cuidado como valor humano. Una interesante propuesta en este sentido es la coeducación en el valor del cuidar como educación para la paz.

La contribución de la ética del cuidado al ámbito educativo ha sido evidente desde sus inicios, especialmente la contribución de las obras de Carol Gilligan y Nel Noddings. El aprendizaje servicio, incorporar el cuidado a uno mismo, a los otros y a la naturaleza en el ámbito escolar, etc. son algunos de sus principales componentes. Pero, sin lugar a dudas, su contribución a la educación para la paz, a la luz de lo expuesto anteriormente, incluye y supera además estas dimensiones si se explicita como coeducación para la Paz.

Conclusiones

In a Different Voice es un texto que ha revolucionado el conocimiento transdisciplinar sobre las mujeres, contribuyendo a la construcción de nuevos paradigmas en ámbitos tan dispares como la Investigación y educación para la Paz o la teoría de las relaciones internacionales, el ecologismo o la ciudadanía. No es (sólo) un texto fundamental para el desarrollo de las mujeres, es, sobre todo, un texto fundamental para el desarrollo y aprendizaje de los seres humanos como humanos bebiendo de la experiencia y el legado de las mujeres. Como señala Betty Reardon (2001: 85), una cultura para la paz no puede entenderse de otra forma sino como una cultura del cuidar.

Bibliografía

- ALCAÑIZ MOSCARDÓ, M. (2010). «La construcción de la cultura de paz desde la perspectiva de género». En: Díez JORGE, M^a E.; SÁNCHEZ ROMERO, M. (eds.). *Género y Paz*. Barcelona: Icaria.
- AMORÓS, C. (2010). «La filosofía en la era de la globalización. ¿Existe una filosofía feminista? La filosofía como polémica». *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, núm. 50, p. 21-30.

- BAUMAN, Z. (2005). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BERUBE, M. R. (2000). *Eminent Educators: Studies in Intellectual Influence*. Westport, CT: Greenwood Press.
- CARD, C. (1995). «Gender and Moral Luck». En: V. HELD (ed.). *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*. Colorado: Westview Press.
- COCKBURN, C. (2009). *Mujeres ante la Guerra. Desde donde estamos*. Barcelona: Icaria.
- COMINS MINGOL, I. (2007). «La ética del cuidado: contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos». *Feminismo/s*, núm. 9, p. 93-106.
- COMINS MINGOL, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona: Icaria.
- COMINS MINGOL, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GILLIGAN, C. (1996). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- HELD, V. (1995). *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*. Colorado: Westview Press.
- KOHLBERG, L. (1976). «Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach». En: LICKONA, T. (ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2005). «Filosofía e Investigación para la Paz». *Tiempo de Paz*, núm. 78, p. 77-90.
- MORRISON, M. L. (2005). *Elise Boulding: A Life in the Cause of Peace*. Jefferson: McFarland & Company Publishers.
- REARDON, B. (2001). *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. París: UNESCO.
- ROBINSON, F. (1999). *Globalizing Care. Ethics, Feminist Theory and International Relations*. Oxford: Westview Press.
- RUDDICK, S. (1989). *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Nueva York: Women's Press.
- SCHULZ, A. (2009). «Las Mujeres de Greenham Common». En: MESA PEINADO, M. (dir.). *1325 Mujeres Tejiendo la Paz*. Barcelona: Icaria.
- WOOLF, V. (1999). *Tres Guineas*. Barcelona: Lumen.

YOUNG, I. M. (1990). «Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política». En: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (eds.). *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.

DESVELAR LAS DESIGUALDADES: LA EDUCACIÓN COMO POSIBILIDAD

Isabel Carrillo

Departament de Pedagogia. Universitat de Vic

Miramos el siglo pasado: cuatro Conferencias Mundiales de la Mujer, declaraciones internacionales sobre derechos humanos, propuestas de igualdad de organizaciones sociales de carácter global... Se han producido movimientos, pero la igualdad plena de derechos sigue siendo un reto pendiente. Vivimos un presente de crisis, de desigualdades latentes, de reproducciones, pero también de renovados deseos de romper con las concepciones androcéntricas que subordinan y excluyen porque continúan considerando la diferencia sexual un desvalor, o simplemente porque quieren mantener su situación de privilegio y de poder. Vidas cortadas, oprimidas, ciudadanías negadas. Junto a ello la necesidad de trazar nuevas políticas y nuevas prácticas, y la educación tiene un papel central, aunque no único en el cambio de concepciones y en la deconstrucción del género que subordina y excluye. Pues como afirma Gentili (2011: 13-15):

[...] la educación constituye un bien fundamental para la construcción de una sociedad mejor. Pero no creo que deba adjudicársele exclusivamente a ella la responsabilidad [...] una sociedad será más o menos justa por la manera como se articulen los factores que definen su modelo de producción, acumulación y distribución de la riqueza. En este proceso la educación juega un papel fundamental, ya que también ella es un bien que se produce, se acumula y se distribuye [...] Hay que reconocer el valor y el potencial de la educación para contribuir a disminuir las injusticias y revertir las brutales formas de exclusión y discriminación que sufren grandes sectores de la población. Esta afirmación, sin embargo, no suscribe la esperanza de que la educación pueda cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas, además de la educación.

Sabemos que la reproducción social es multidimensional, por ello necesitamos perspectivas más holistas y sistémicas para su análisis. Multidimensional es también la transformación de realidades injustas, y es por ello que en el proceso de cambio debe-

mos considerar la educación como posibilidad que nace de la educabilidad del ser, del encuentro dialógico del deseo de educar y del deseo de aprender. Mujeres y hombres que creen en la justicia social así nos lo recuerdan.

Desvelar las herencias del pasado, revelar el presente

Iniciamos el siglo **xxi** habiendo heredado las posiciones de género subordinadas. También son tangibles las herencias de los movimientos sociales y feministas de los años precedentes, una larga trayectoria constante y global que logra tener su eco en el seno de la Asamblea de las Naciones Unidas, de forma especialmente visible en el último cuarto del siglo **xx** a través de las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer. Dichas conferencias, que tuvieron lugar entre 1975 y 1995, abordaron la condición jurídica y social de las mujeres, siendo significativas respecto a las declaraciones sobre derechos y participación política.

La primera conferencia se celebró en 1975 en México D.F., planteándose la igualdad plena y la eliminación de la discriminación por razón de género, la integración y la total participación y contribución de las mujeres en el desarrollo y en el fortalecimiento de la paz.

En 1980, en Copenhague, se inicia un proceso de examen que puso de manifiesto la falta de voluntad del poder político masculino para contribuir a los cambios estructurales y sociales necesarios, así como la falta de reconocimiento de las contribuciones de las mujeres a la sociedad, denunciándose, además, la poca participación y presencia en los órganos de decisión.

Fue en Nairobi, en 1985, donde la trayectoria de los feminismos y sus propuestas se visibilizaron más, encontrando espacios para plantear abiertamente la participación de las mujeres y exigir medidas constitucionales y jurídicas.

Debieron pasar 10 años para que en 1995, en Beijing, se apreciaran movimientos significativos en la igualdad formal, en la participación y visibilidad de las mujeres y de sus saberes, no sólo porque fue posible el análisis del constructo género como mecanismo de desigualdad, sino porque la conferencia fue en sí misma un espacio de participación y expresión de voces diversas, de grupos de mujeres no sólo representantes de organizaciones gubernamentales sino también de otros ámbitos no gubernamentales.

Tales conferencias internacionales fueron desarrolladas con la finalidad de promover la igualdad de derechos de las mujeres y de los hombres a nivel global —derechos civiles y políticos; y derechos sociales, económicos y culturales. Son derechos denominados de primera y segunda generación. Los de la primera, o derechos de las liber-

tades, tienen su origen en los ilustrados del siglo XVIII, y hacen referencia a derechos individuales y políticos. Son derechos que hacen posible el Estado de derecho. Los de la segunda generación surgen de las revoluciones socialistas y del movimiento obrero de finales del siglo XIX e inicios del XX, así como de diversas constituciones, especialmente las proclamadas a partir de la Primera Guerra Mundial. Son derechos para dotar de apoyo real a las libertades. Junto a ellos emergen otros no contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, los de la tercera generación, que son derechos de solidaridad que abarcan el derecho a la paz, al desarrollo, al patrimonio común de la humanidad y a un medio ambiente sano. Estos derechos, que comprenden a toda la humanidad, son exigencias mínimas para la construcción de comunidades democráticas, donde sea real la ciudadanía y la participación de mujeres y hombres en sus proyectos de vida y en su desarrollo. No podemos ignorar, sin embargo, la negación de derechos y las desigualdades que continúan siendo alimentadas por la condición de género. En palabras de Olivera (2004: 22-23):

La condición o posición de género se expresa en formas muy variadas de subordinación en las vidas de las mujeres, a veces como desigualdad abierta, pero muchas veces de forma naturalizada u oculta como parte de las costumbres culturales. [...] La desigualdad de género se reproduce de generación en generación como parte del carácter transcendente de las prescripciones culturales contenido en una gran diversidad de situaciones de género [...] en las formas concretas en que se vive la condición de subordinada de las mujeres: en el trabajo que realizan, en sus funciones sociales, en sus conductas, sentimientos, creencias e intereses. Entre la situación y condición de género hay una interrelación dialéctica; pero la situación de género cambia con mayor frecuencia y rapidez siguiendo el ritmo y dinámica normativa de cada grupo social; mientras que la posición de género subordinada es más perdurable, cambia de forma, se resignifica pero hasta ahora no ha desaparecido en ninguna comunidad, región o país a pesar de las leyes, posicionamientos, políticas y estrategias de lucha feminista o de otras instancias que incluyen una perspectiva de género.

Si la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce éstos derechos sin ningún tipo de distinción, ¿por qué, como afirma Mercedes Olivera, la posición de género?

La categoría género —construcción cultural que mantiene sus constantes en el tiempo y en espacios diversos— se inserta en la realidad de los derechos de mujeres y de hombres teniendo un impacto que dificulta la vivencia plena de los mismos por parte de las mujeres. Para ellas, los derechos han sido y son menos tangibles, menos reconocidos, más sujetos a ser vulnerados, a recibir un trato diferencial discriminatorio, a ser marginados de las agendas políticas, a ser ignorados y diluidos en los avatares de la globalización.

Debemos reconocer que se han producido cambios, pero los principios y medidas establecidas en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW), aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1979 y en vigor como tratado internacional desde 1981, no se han implementado plenamente. La Convención es un instrumento de carácter universal que contiene los derechos humanos específicos para las mujeres y los mecanismos para su protección, pero la igualdad real entre los sexos, así como la transformación de los patrones socio-culturales regidos por los modelos de género que subordinan y comportan desigualdades, aún no se han producido plenamente. También se continúa olvidando que los derechos de las mujeres son universales, aspecto que se volvió a recordar en 1993 en Viena, en la Declaración de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, siendo una reivindicación pendiente que hemos heredado en el presente siglo. El resultado es la inhibición de la participación política, la negación del poder formar parte en las decisiones que afectan al yo y a la comunidad.

Las conferencias y declaraciones son ejemplos de acciones promovidas en favor de la igualdad de derechos, acciones que también han contribuido, en parte, a ser espacios de encuentro. Foros necesarios para una visibilización mundial de los caminos emprendidos, y de los cambios en las formas de concebir la realidad de las mujeres, de sus historias y de sus protagonismos y presencias en la reivindicación de derechos, en la participación política y ciudadana. Dicha trayectoria pone de manifiesto que, en una primera fase, se adopta una perspectiva de derechos focalizada en las necesidades de protección y de desarrollo, buscando compensar lo que se considera carencias propias del sexo femenino, así como las deficiencias estructurales de los entornos de vida. El empoderamiento para la participación activa y plena no parece ser tema central. En una segunda fase, hay un mayor reconocimiento de dichos aspectos. La igualdad, la ciudadanía y la participación se alientan a través de la visibilización de las mujeres, pues se reconocen y se valoran sus saberes y sus contribuciones al proceso de desarrollo de sí mismas y de las sociedades.

Los cambios de concepciones son necesarios para las transformaciones estructurales y socioculturales. Además, es la propia participación de las mujeres la que va generando propuestas que actúan como presión para incidir en las políticas y en las formas de vida. En nuestra historia, un ejemplo ampliamente reconocido es la labor de la diputada Clara Campoamor en relación al sufragismo femenino. Su defensa del derecho de las mujeres al voto quedó aprobada en las Cortes el 1 de octubre de 1931 como artículo de la constitución republicana. En ese mismo año Leonor Serrano afirmaba:

Lo mejor del voto será la necesidad de cultura. La absoluta necesidad de enterarse de lo que es, y para lo que sirve el voto, y qué son los partidos políticos, primero; qué son ideas después; y qué son específicamente ideas universales, o sea los comunes denominados de Humanidad en que todos al fin coincidimos; el arte, la ciencia, hasta la literatura, da valor capaz de parangonarse con los valores universales. De la parte, la que pueda, pasará al todo. A eso llegaremos, ¿cómo no?

Pero sabemos que la igualdad de derechos y la participación política plena, en primera persona, necesita la eliminación de los obstáculos que inhiben las presencias y las voces de todas las mujeres, en su diferencia, en los entornos de vida —ya sea en los denominados espacios públicos, ya sea en los denominados espacios privados—; necesita también el avance en el análisis de los impactos de géneros y de los cambios en las políticas públicas, y en la regulación jurídica de la igualdad de derechos. Sin embargo, en la realidad continúa la obcecación y los obstáculos permanecen, como se puso de manifiesto en el encuentro de la Asamblea de las Naciones Unidas celebrado en Nueva York en el 2000 bajo el lema «Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz en el siglo XXI». El encuentro se centró en el balance del camino recorrido tras los acuerdos de las cuatro conferencias, en especial los de la IV Conferencia de Beijing de 1995, cuya Plataforma de Acción definió los objetivos estratégicos y las medidas que deberían adoptar las comunidades internacionales y nacionales, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales, las instituciones públicas y privadas en relación a doce áreas prioritarias: pobreza; educación; salud; violencia; conflictos armados; economía; participación, poder y adopción de decisiones; mecanismos institucionales; derechos humanos; medios de comunicación; medio ambiente; las niñas.

La incorporación de la perspectiva histórica, como dimensión articuladora y contextualizadora de la descripción e interpretación de las realidades vividas y de los cambios políticos y sociales que se han producido, permite mostrar los avances y las limitaciones en el empoderamiento y el derecho a los derechos de las mujeres. A modo de ejemplo, se pueden mencionar las aportaciones de organismos internacionales que muestran la situación de las mujeres en el mundo a través de sus informes anuales, como los Informes sobre desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: el de 1995 se centró específicamente en «La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos», y el de 2002 en «Profundizar la democracia en un mundo fragmentado». Son diversas, y de una amplitud considerable, las contribuciones de movimientos de mujeres que permiten no sólo mostrar la realidad, sino también construir otros discursos y otras formas de pensar el poder y la participación política de las mujeres desde la diferencia. Como ejemplo, tenemos la *Libreria delle donne*, creada en 1975 en Milán, un lugar de reflexión, de investigación y de publicación para pensar la

política en primera persona, una política del deseo no delegada. Las aportaciones de movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales como Mujeres Creando de Bolivia con una presencia activa no sólo en los foros, sino en el espacio público, en las calles. O Cooperacció, la ONG ubicada en Cataluña, cuyo fin es avanzar en los derechos y libertades de las mujeres, con la creencia «en el potencial transformador de las mujeres que se organizan en torno a sus diversas necesidades e intereses, y se constituyen en actoras sociales y políticas llevando adelante sus propias agendas».

Son ejemplos parciales del buen hacer, de un hacer comprometido con la justicia social que ha acompañado la acción directa con la reflexión. En el presente los resultados e informes de diferentes estudios realizados a nivel nacional e internacional, gubernamental y no gubernamental, nos hablan de la permanencia de obstáculos, como son la feminización de la pobreza, los accesos y permanencias desiguales en la escolarización, los problemas de salud física y psicológica, las violencias relacionales y estructurales o las desigualdades en la adopción de decisiones y en el ejercicio del poder. Todo ello, en un contexto nacional e internacional que se aferra a la desconciencia, que se obstina en no querer ver, y que elude la responsabilidad de activar los mecanismos estructurales necesarios para cambiar realidades que son injustas. Las razones son diversas: por un lado, apuntan hacia la esfera de las políticas, que han sido poco permeables a la realidad, y a los resultados de los estudios. Por otra parte, a decir de Mary Nash (2004), las razones se encuentran en los propios efectos de las aportaciones de las teorías feministas que, si bien han alentado cambios, también han sido utilizadas para reformular los discursos de género a veces con un exceso de celo sectorial. Ello explica, en parte, el mantenimiento del propio sistema, de los modelos de género y de la correspondiente jerarquización y subalternidad femenina.

Pero también sabemos que la historia construida, si bien es memoria de lo acontecido, también ha sido objeto de invenciones y silencios. Sabemos que la historia ha querido vestirse de neutralidades y mostrarse asexual; y que las historias individuales y colectivas de las mujeres no siempre han estado bien narradas, invisibilizando sus biografías, sus deseos y necesidades, sus acciones políticas, sus denuncias y sus reivindicaciones que inquietan, incomodan y exigen crear conciencia. Se hace necesario, por lo tanto, contar las otras historias, las silenciadas, o narrar una historia a dos voces (Rivera, 2005: 14-15):

Dice la paradoja que la historia es una, como es una la lengua y es uno el mundo, pero es vivida sólo y siempre en dos, porque es vivida e interpretada por criaturas humanas sexuadas, que son únicamente mujer u hombre: dos seres iguales en valor y sustancialmente diferentes. Propongo, por lo tanto, una historia a dos voces; a dos voces en relación de intercambio, sea el intercambio conflictivo o pacífico: no, o no principalmente,

en relación de contraposición dialéctica. [...] El hecho de nacer mujer u hombre es susceptible de historia, porque los cuerpos femeninos y los cuerpos masculinos, aunque compartan muchas facultades, son distintos y generan, por lo tanto, historias distintas; y porque el sentido del ser mujer u hombre cambia con la realidad que cambia.

Modelos sociales y educativos inhibidores

En el devenir histórico, la pedagogía también ha estado sujeta a las culturas androcéntricas, cohartando la expresión de otras educaciones no homogeneizadoras ni estereotipadas. A contracorriente han ido surgiendo otras formas de pensar la educación, otros modelos y prácticas. Los cambios, que se suceden especialmente a partir del siglo XVIII, van configurando y extendiendo las escuelas como espacios para educar no ya individualmente, sino a colectivos en edificios específicos y en unos tiempos limitados. Paulatinamente a las escuelas no sólo acuden grupos de sexo masculino, sino también grupos del sexo femenino. En el contexto europeo, a lo largo de los siglos XIX y XX, la expansión de la industrialización provoca transformaciones que se reflejan en un progresivo acceso de las mujeres al mundo laboral público, en el acceso de las niñas a las escuelas, pero también en la expansión de la educación de personas adultas. La reivindicación de derechos laborales de los movimientos sociales obreros va acompañada de la reivindicación de los derechos de las mujeres. Son periodos de dobles militancias, necesarias para cambiar una sociedad clasista en una sociedad de equidades. Observamos que la realidad económica y productiva demanda personas cualificadas, y se extiende la idea de formación de capital humano, proceso que también impulsa la mayor incorporación de las mujeres a la educación, quizás no tanto para cambiar realidades injustas, sino más bien como exigencia de los mercados.

La mencionada CEDAW establece en los artículos 5 y 10 que la educación es uno de los pilares fundamentales a través del cual se pueden modificar los patrones socioculturales entre mujeres y hombres con la finalidad de alcanzar la eliminación de los prejuicios y de las prácticas basadas en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los dos sexos. Es por ello que se insta a los Estados a que proporcionen las mismas condiciones en las orientaciones en materia de carreras y capacitaciones profesionales, el acceso a los mismos programas de estudio, exámenes, personal docente, y la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculinos y femeninos.

La progresiva conciencia social que demanda en sus ideas y acciones la igualdad, el derecho de las mujeres a tener derechos, va socavando la complejidad de las realidades, aunque no siempre en las direcciones deseadas. En educación, son muchas las instituciones donde continúan operando mecanismos disciplinarios de control y adoc-

trinamiento ideológico de marcado carácter androcéntrico. La vigilancia y la represión explícitas o encubiertas actúan para reproducir un orden social jerarquizado, manteniendo las subordinaciones y las desigualdades que limitan los derechos y coharten la participación de las mujeres. Los procesos formativos siguen caminos divergentes, diferenciando itinerarios profesionales según el sexo; fomentando aprendizajes de roles de acuerdo a los géneros construidos; estableciendo mecanismos de selección de los hombres y exclusión de las mujeres en relación a la participación en los espacios públicos definidos como espacios de poder. El sistema educativo condiciona, de esta forma, los proyectos de vida, limitando la expresión y la definición libre del yo identitario para ellas, pero también para ellos.

Hemos heredado avances en los derechos humanos y el desarrollo de las mujeres, pero también hemos heredado estructuras y resistencias a la equidad en todos los ámbitos, incluido el educativo. Y sin equidad el derecho de las mujeres a los derechos no es posible. Nos encontramos en el siglo XXI con algunas de las reivindicaciones de los inicios del siglo XX. La declaración del milenio así lo pone de manifiesto. De los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, tres hacen referencia directa a la educación y a la mujer: el objetivo dos, que insta a «lograr la enseñanza primaria universal»; el objetivo tres, que insta a «promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer»; y el objetivo cinco, relativo a «mejorar la salud materna». Los cinco objetivos restantes necesitan también una lectura particular desde el género, pues dificultan y son barreras de los expuestos. Hacer realidad estos objetivos es una responsabilidad social y ética que deben asumir los gobiernos, las instituciones, y la ciudadanía en general, puesto que son mínimos para garantizar la igualdad de oportunidades y la ciudadanía plena de las mujeres.

Es necesario recordar que, en muchos países, la reivindicación del derecho de las mujeres a la educación ha ido acompañada de las propuestas feministas que exigen un cambio en las legislaciones para reconocer el derecho a la educación de las niñas, el derecho de las jóvenes a acceder a los estudios universitarios y el derecho de las adultas a la alfabetización y a la formación permanente. Cabe señalar, sin embargo, que los progresivos cambios legislativos no han comportado aún una transformación radical. Los modelos inhibidores se perpetúan, los cambios se ralentizan y la igualdad de derechos es un reto pendiente debido a factores diversos, destacando el hecho de que los marcos estructurales y las esferas de poder siguen siendo espacios masculinizados; pero, además, porque los contextos de las sociedades capitalistas neoliberales han reforzado los mecanismos de división y exclusión justificados en las diferencias.

Observamos, así, que el principio de justicia e igualdad se encuentra obstaculizado por múltiples factores, entre ellos por la propia educación. Los datos de diferentes in-

formes como los del PNUD, los de seguimiento de progreso de los objetivos del milenio, los de UNICEF sobre la situación mundial de la infancia, entre otros, así lo revelan. Los índices de alfabetización de las mujeres, a nivel mundial, en la mayoría de países siguen siendo más bajos que los de los hombres. Del total de personas analfabetas en el mundo, dos terceras partes son mujeres. Geográficamente, el analfabetismo femenino más alto se localiza en el continente africano, en los países árabes y en el extremo meridional de Asia. En las zonas rurales, las distancias aumentan, pues ante la necesidad de mano de obra para trabajar en el campo o en la casa, se prioriza la escolarización de los niños, y las niñas se ven obligadas a desarrollar los trabajos agrícolas y domésticos. La escolarización de las niñas avanza, pero a ritmo lento e incluso en zonas empeora, ya que las variables políticas y económicas provocan regresiones. Cuando se logra la escolarización, se observan dificultades para permanecer en el sistema. Además, los estudios indican que es necesario como mínimo sobrepasar el cuarto año de la educación primaria para adquirir las competencias de alfabetización funcionales. Pero aún són muchas las niñas que ven negado o interrumpido su deseo de aprender, no pudiendo iniciar o finalizar los estudios primarios.

Por otra parte, en las sociedades en las que se superan las barreras, se identifican desigualdades en relación a los estudios secundarios y universitarios, aunque no en todos los países ocurre lo mismo y de la misma forma. En algunos se sigue considerando que quien debe continuar los estudios superiores son los chicos, pues son ellos los que ocuparán el espacio público y se desarrollarán profesionalmente, contribuyendo con ello al desarrollo de las sociedades. Es por ello que se limitan los recursos en la educación de las niñas, al pensar para ellas un futuro destinado a los trabajos del cuidado y del servicio. Además, se considera que estos trabajos poco o nada aportan al desarrollo, siendo ésta una visión centrada en una perspectiva económica reduccionista. En otros casos, se produce la paradoja que, si bien ha aumentado el acceso de las mujeres a la universidad, no se ha producido lo mismo en el acceso a la enseñanza primaria. También se observan diferencias respecto a los estudios que se cursan, siendo más las mujeres que se forman en humanidades, salud, educación y ámbitos similares, ámbitos relacionados y próximos al cuidado, pues sigue pensándose que son ellas las que tienen más capacidad sensible para desarrollarlos.

Otro aspecto importante es la evidencia demostrada de una correlación directa entre el acceso a la educación, la permanencia en el sistema educativo, y el proceso de cambio de costumbres socioculturales. Así, en los grupos de mujeres con una escolarización más amplia se constata una edad más tardía en el momento de establecer una relación de matrimonio, pues ocupados sus tiempos en la educación en el sistema formal, esta decisión se pospone; una fecundidad más baja, gracias al acceso a otros co-

nocimientos que ofrecen una mayor comprensión de los derechos sexuales y reproductivos y de las prácticas anticonceptivas; y un aumento de la actividad laboral en la esfera pública debido a su mayor o distinta formación profesional, que abren la perspectiva de realizar otros trabajos al sentir mayor autoestima, al estar convencidas que tienen los conocimientos y las capacidades para ello. Aún estando cohartadas por presiones externas que provocan tensiones, las mujeres que participan en procesos formativos más constantes y críticos también van encontrando espacios para decidir sobre sí mismas, sobre cómo quieren que sean sus vidas y dónde quieren que éstas se desarrollen.

Los propios sistemas educativos, formales y no formales, gubernamentales y no gubernamentales, pueden actuar dificultando la posibilidad de formación al negar el acceso o marginar a las niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres adultas y ancianas. No podemos ignorar que la falta de equidad y las relaciones de subordinación se reproducen también en el seno de las instituciones educativas, negando o haciendo posible la construcción, la expresión y la vivencia de los derechos humanos para todas y todos. Y para ello, hoy, igual que ayer, es necesaria una educación transformadora de las concepciones negadoras de los derechos humanos. Una educación convencida, ni silenciada, ni resignada, ni tolerante, ni sumisa ante la igualdad formal alcanzada sólo en algunos países. Recordando las palabras de Leonor Serrano (1931), hay que salir del ámbito de las renunciaciones:

Se nos ha hablado tanto del instinto, del corazón, de la abnegación y del sacrificio, que se ha exaltado como prototipo de la religiosidad y la feminidad, la renunciación. Y la mujer perfecta, era la que renunciaba, hasta el nombre, hasta la vida cívica y pública: hasta la vida y el bienestar privado. Pero la meta natural de todo camino de renunciación, tanto en la religiosidad como en la feminidad, es el aniquilamiento. [...] ¡Basta ya! Hora es de decir a todas las mujeres que ese camino no es de vida, sino de muerte. Que no renuncien a nada. Que se fortifiquen para poder dar algo más que lágrimas y corazón. El humano valor del nombre propio, y no del anónimo. La plenitud de vivir por cuenta propia, y no a la sombra ajena. Serlo todo, para poder darlo todo, porque el que no es nada, no puede dar nada.

La consecución de la igualdad en la educación de las niñas, de las adolescentes jóvenes y de las mujeres adultas ha sido, y continua siendo, un proceso largo y lleno de barreras. Aún hoy es un reto el poder acceder y el conseguir la plena participación en condiciones de igualdad en los sistemas educativos, mínimo necesario para la participación política en la comunidad. A lo largo de la segunda mitad del siglo xx el feminismo de la igualdad tuvo como consecuencia el avance en el acceso a la educación, así como la constatación de la idea que la mujer no nace sino que se hace, y la educación

contribuye a ello. Se argumenta que estas aportaciones tuvieron sus efectos negativos, dada la equiparación entre igualdad y homogeneización, aspecto éste que comporta la adopción de los modelos de género masculino considerados de más valor. Con la crisis de la modernidad, también entra en crisis el lema de la igualdad, y empieza a ser sustituido por el feminismo de la diferencia, cuyo principio articulador es la legitimación de la diferencia y el rechazo a la igualdad identificada como homogeneización. Se hace hincapié en la diferencia de la mujer respecto al hombre, y se defienden las características y valores femeninos. Estos planteamientos incorporan, progresivamente, la idea de decostrucción del género con la finalidad de superar la dicotomía polarizada femenino-masculino. En educación estas aportaciones son significativas, dado que se visibiliza y se valora lo femenino, al mismo tiempo que se reconoce la construcción de identidades diversas. Se ha criticado que el riesgo de estos enfoques teóricos está en la naturalización de los valores femeninos.

En estos primeros años del siglo **xxi** nos encontramos con discursos que oscilan de la modernidad a la postmodernidad. Contextos que han sido protagonistas de grandes declaraciones de derechos, al mismo tiempo que también han vivido la constante vulneración de los mismos. Penetración de la ideología neoliberal y crisis de los estados del bienestar. Desigualdades y dependencias económicas. Conflictos mundiales, guerras y migraciones. Cambios climáticos, destrucción del medio ambiente, viejos y nuevos problemas de salud. Un entorno de crisis y de movimientos donde se desvía la mirada y se invisibiliza aquello que no se considera como urgencia inmediata. Las consecuencias son palpables, pues los modelos de género siguen presentes en nuestras vidas, en la esfera privada y en la esfera pública, en las dimensiones de relación macro-, meso- y micro-, afectando a la construcción del yo identitario, y condicionando los proyectos de vida individuales y colectivos al marcar itinerarios sexuados y limitadores.

La educación como posibilidad

En periodos políticos y sociales diversos, vinculadas a movimientos sociales y feministas, a partidos políticos, a movimientos laicos y universalistas, a la educación formal o la educación no formal, las mujeres fueron concibiendo y poniendo en práctica una educación política necesaria, claramente ideológica, orientada a la transformación de realidades personales y colectivas (Carrillo i Tort, 2009; AAVV, 2005). En su contexto buscaron las estrategias para decir y hacer, negándose a asumir, a veces de forma explícita y otras de forma más comedida, el pensamiento fatalista, al creer que las realidades no están determinadas, sino que la historia la protagonizan también las mujeres. Sus

resistencias se oponen a los sistemas políticos dictatoriales y patriarcales, utilizando canales diversos para ello, ya sea desde las propias aulas, a través de la participación en congresos o en publicaciones pedagógicas de la época, o a través de su activismo político partidista. Sus proyectos educativos son ejemplos de innovación y de creatividad, de renovación pedagógica y de un pensar la educación en sus dimensiones políticas y éticas. La propia profesión de maestra o educadora se va desarrollando como una forma posible de participación política, pues supone asumir una responsabilidad colectiva en la función pública, proporciona autonomía económica, y permite descubrir las aportaciones del mundo simbólico femenino como fuente de saber y de autoridad fuera del ámbito privado limitado a lo familiar y lo doméstico. Es significativo, además, que en determinados momentos de nuestra historia, los itinerarios biográficos de maestras y educadoras se conviertan en modelos de referencia alternativos a la vida pensada para las mujeres de la época y del grupo social al cual pertenecían. Ellas son referencia para otras mujeres adultas y para las alumnas que observan perspectivas y estilos más libres de ser y de vivir como mujer, que son realmente posibles.

La otra historia, la historia en femenino, visibiliza a aquellas educadoras comprometidas y responsables que apuestan por una educación vinculada a la vida y orientada a la igualdad. Mujeres que son conscientes de las diferencias y las desigualdades; mujeres activas y defensoras de sus derechos como mujeres y de la igualdad justa. En su hacer participativo son ejemplo de una verdadera pasión, constante y optimista, por la educación. Son, en fin, mujeres empoderadas que, inmersas en los feminismos o en un discurrir al lado de los mismos, han ido dibujando las posibilidades de la educación, ya sea poniendo en cuestión los géneros por sus implicaciones en la construcción de identidades hegemónicas, ya sea demandando abiertamente mayores espacios de participación para las mujeres desde su yo diferencial; y también planteando alternativas de desconstrucción de los modelos excluyentes, siempre con la convicción que no hay una identidad única, sino identidades múltiples y diversas.

Derechos, igualdad y diferencia son las reivindicaciones de las mujeres educadoras y de los feminismos que las acompañan. De su mano han surgido pedagogías cuyas propuestas se han orientado, desde perspectivas diversas, a romper con los mecanismos que han excluido a las mujeres, buscando cambiar las políticas educativas para contribuir, desde los procesos educativos, a la construcción de ciudadanías inclusivas. En este contexto debemos avanzar en el análisis del impacto de las políticas educativas y, junto a ello, en propuestas que contribuyan a una formación en la igualdad de las diferencias, una igualdad que deviene virtuosa cuando en ella la diferencia es valor. Sabemos que en el lenguaje jurídico afirmar que dos seres son iguales exige responder a las preguntas: ¿igualdad entre quiénes? e ¿igualdad en qué? Se quiere la igualdad entre

mujeres y hombres, una igualdad basada en el reconocimiento a la dignidad, un igual reconocimiento y vivencia de derechos humanos. En este sentido, la igualdad hace referencia a un vínculo relacional, a una relación que es humanamente deseable, y lo que es deseable es una relación basada en la justicia. La igualdad, en tanto que justa, deviene en virtud.

De acuerdo a los anteriores principios, la educación es posibilidad para la vivencia de los derechos humanos, cuando nace del convencimiento de la educabilidad del ser. Freire (2004: 20-25) afirma:

[...] sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la educabilidad del ser. [...] Es en esa inconclusión que el ser humano se torna educable.

La educabilidad abre la posibilidad de proyectar viajes formativos hacia la igualdad virtuosa. Y es esta una educación liberadora de las sujeciones de las culturas androcéntricas heredadas. No ignoramos, sin embargo, la coexistencia en el presente de modelos educativos no siempre justos.

El modelo de segregación, considerado como de falsa democracia, ha perpetuado la separación de los sexos en base a justificar la naturalización de los roles determinados para cada sexo, así como la complementariedad de los mismos. Parte del principio de conservación, de inmovilismo del orden androcéntrico y separación de sexos de acuerdo a los géneros contruidos que han de permanecer inalterables. En este modelo la ciudadanía y la participación política de la mujer se niega, es inviable, por el rol que se le asigna y dada la consideración de no capacidad para ello. Es éste un modelo que vuelve a reivindicarse en el presente por grupos con intereses dispares, es decir, se defienden las escuelas diferenciadas con argumentos diversos: porque las diferencias del sexo femenino y del sexo masculino precisan de enfoques educativos también diferenciales; como medida para atender las necesidades diferentes de cada sexo y así evitar el fracaso escolar y conseguir la igualdad efectiva entre los sexos; porque al separar permite a las niñas reforzar su competencia profesional; o para otros sectores porque la ausencia del sexo opuesto reduce la distracción y el rendimiento académico aumenta. Con estos argumentos se debilita una ciudadanía inclusiva, al establecer segregaciones, y con ello la democracia.

El modelo mixto, vinculado a una democracia parcial, postula que chicas y chicos se eduquen en un mismo espacio, y aunque se dice partir del principio de igualdad, ésta no es real, pues se defiende un modelo de integración reducida a la asimilación, dado que son las mujeres las que deben asumir el esfuerzo de cambio. Ellas han de duplicarse o

renunciar a sí mismas. La igualdad se reduce en sus significados, pues supone para las mujeres adoptar los patrones culturales y formas de hacer masculinas cuando se quiere participar en las esferas de lo público y del poder. Es ésta una participación que niega la diferencia y obliga a renuncias a las que no todas están dispuestas. Aunque nos gustaría que no fuera así, es el modelo que con matices diferenciales vivimos y toleramos de forma más generalizada en nuestros presentes, empobreciendo la propia democracia.

La coeducación se ha relacionado con el modelo de verdadera democracia virtuosa, pues busca la felicidad de mujeres y de hombres, su crecimiento en la igualdad de oportunidades y en el principio de inclusividad. Se forma para la ciudadanía, preocupándose para que ellas y ellos aprendan y se desarrollen desde su diferencia sexual, sin moldes estereotipados. Educar es acompañar procesos para que cada yo desarrolle sus potencialidades y conforme su identidad. La coeducación abre a la participación real, no sólo porque el currículum se despoja de estereotipos, o porque es compartido por ambos sexos, sino además porque éste visibiliza la participación de las mujeres, es decir, incorpora las culturas femeninas, sus saberes y sus aportaciones. Esta forma de proyectar la educación no surge de forma repentina, sino que se va gestando en el tiempo a través de cambios en las políticas públicas, y también a través de los cambios teóricos y prácticos que llevan a concebir la diferencia sexual como valor.

Apuntes finales, la educación para la igualdad

Superar los obstáculos y limitaciones de los modelos educativos segregadores y mixtos nos lleva, por lo tanto, a proyectar una educación democrática, constructora de derechos y de valores de ciudadanía, donde la participación de las mujeres sea real, donde se abandonen los modelos de género conformadores de identidades femeninas y masculinas estereotipadas, proponiendo el crecimiento de la persona, contemplando las diferencias como principio de derecho y de igualdad (Guitart, Carrillo, Fatsini y Prat, 2010). Saber moverse y caminar para atravesar el espacio de los límites ideando, desde la educación, otras formas de vida y de ciudadanía. Es esto lo que nos propone Zambrano (1988: 23):

Pues hay periodos, que han durado siglos, en que un pueblo ha vivido bajo el pasado, arrastrando el tiempo como un manto, en ocasiones glorioso, que no puede sostener. Es necesario sostener nuestro pasado, pero sólo se consigue cuando se avanza hacia el futuro, cuando se vive con vistas a él, sin dejarnos tomar de su vértigo. Cuando en un equilibrio dinámico conseguimos unir pasado y futuro, en un presente vivo, como

una ancha, honda pulsación. Pues siendo el tiempo nuestro medio vital por excelencia, habríamos de saber respirarlo. Saber respirar es la primera condición de saber moverse, caminar, atravesar el espacio.

La ciudadanía plena, inclusiva, necesita procesos formativos, pero también otras acciones, otras políticas que acompañen y permitan incidir en las dimensiones estructurales —el acceso a los recursos materiales que permitan salir de la precariedad—; sociales —el acceso a redes relacionales que rompan con el aislamiento—; y personales —el acceso a formas de vida democráticas que aumenten la autoestima y la confianza. Sin el pleno desarrollo de estas dimensiones, la educación se resiente y se debilita; pero arropada por las mismas, se vislumbran las posibilidades de educar para los derechos humanos, para la pertenencia y la participación de las mujeres en la comunidad política, con el pleno reconocimiento de sus derechos y el establecimiento de vínculos de identidad. La educación parte, así, de la igual dignidad de mujeres y hombres, sabiendo que la instrumentalización no es deseable, sino que lo deseable es el empoderamiento que nace de la justicia, de imperativos mínimos irrenunciables, de cuidados, de diálogos y de solidaridades, así como de responsabilidades liberadoras. Una educación que no renuncia a una ética universal y a una ciudadanía cosmopolita (Boff, 2001; Cortina, 2007).

En sociedades plurales y diversas culturalmente, ya no es suficiente exigir la igualdad o legitimar la diferencia, como tampoco basta promover acciones afirmativas; éstos son requisitos necesarios pero no suficientes para el cambio. Son necesarios para romper con las relaciones de autoridad sustentadas en poderes masculinizados que niegan los espacios a las mujeres, y también para deconstruir los géneros naturalizados. Pero junto a ello, es exigible caminar hacia modelos pedagógicos más amplios en sus miras, modelos cuyos dinamismos partan y promuevan la igualdad de las diferencias. Son los marcos referenciales de las pedagogías críticas que permiten promover una educación no reproductora de discriminaciones ni desigualdades, porque educar debe consistir en el igual derecho a aprender, a elegir y a construirse libremente; y en el igual derecho a participar dialógicamente, expresando el yo y sintiendo el reconocimiento y la valoración del otro yo diferente. No es ésta una educación que promueve procesos convencionales, sino de creación ética, de relaciones educativas que invitan a aprender los valores —de la igualdad y de la diferencia— viviéndolos en la comunidad; en las relaciones con el entorno social, físico y natural; fomentando la formación de cada ser humano, de cada mujer y cada hombre, en su diferencia, como seres únicos e irrepetibles. No se educa para deformar, sino para promover el deseo de aprender a aprender para participar en la construcción de un mundo mejor.

El proceso educativo muestra así su dimensión política y, creyendo en la educabilidad del ser, se proyecta desde una posición ética y afectiva para, en relación, aprender a mirar y sentir la realidad, aprender a pensarla e idearla, y aprender a proyectarla para actuar. Es éste un proceso que rompe con las convenciones y con los moldes impositivos, que orienta y acompaña, que da la mano para que cada yo aprenda a participar en la construcción de su realidad y de la realidad común (Carrillo, 2006; 2007). Quizás no es ésta la educación que tenemos plenamente, pero sí es la educación que deseamos, porque hemos vislumbrado su fuerza en experiencias del pasado, y porque creemos que es posible vivirla en el ahora y el mañana.

Es una educación que se abre al *mirar*, pues entiende que hay que despertar el deseo de aprender a mirar la realidad, pero no sólo para contemplarla, sino para saber observarla y admirarla, verla desde diferentes ángulos y perspectivas, y con ello aprender a ver su complejidad, a realizar miradas panorámicas y también focalizadas, lejanas y cercanas, que posibiliten descubrir el todo y las partes, lo global y los detalles, lo real y lo inventado. Aprender a mirar para desvelar lo que es y lo aparente, lo que se muestra y lo que se amaga, siendo éste un proceso participativo, pues mirar significa aprender a participar en la decodificación de la realidad y en la conformación de imágenes de la misma, rompiendo las visiones ya dadas, limitadas y excluyentes. Mirar es participar de lo que vemos, experimentar que no se está al margen de la realidad que nos envuelve, sino verla y, al hacerlo, aprender a sentirla.

También es una educación del *sentir*, porque al mirar se despierta el sentir, el ser sensible, y es por ello que en el proceso educativo se debe promover el deseo de aprender a percibir, a notar sensaciones, a experimentar a través de los sentidos. Es a través de la relación educativa que también se estimula el deseo de aprender a despertar la sensibilidad y las disposiciones afectivas para dejarse tocar por la realidad, para estar alerta, para saber emocionarse. Y al sentir se participa en la construcción de los propios sentimientos, pues se aprende a reconocerlos y se aprende a expresarlos y a compartirlos. Es éste un aprendizaje participativo ético y estético, emocional y racional, afectivo y cognitivo, consciente y concientizador, pues va acompañado del pensar.

Educación del *pensar*, de despertar el deseo de aprender a pensar, a descubrir y a construir, a conocer y a relacionar ideas diversas. Este es un proceso de aprendizaje participativo, pues es cada mujer y cada hombre, con voz propia, que aprende a pensar la realidad próxima y lejana, el yo y el mundo, el pasado y el presente. Pensar es participar aprendiendo a preguntar, a analizar, a valorar, pues éstos son procesos que requieren la implicación, presencias, un saber ser y un saber estar a través de la razón sensible y dialógica que permite visibilizar, conocer y relacionar pensares diversos, al mismo tiempo que se participa cuestionando las concepciones que acompañan a cada

ser. Este proceso de pensar participativo abre la posibilidad de tomar conciencia y despertar el deseo de idear.

Porque la educación es creación, y el *idear* forma así parte de un proceso educativo participativo, que es crítico y movilizador, en el sentido de que la educación no se entiende como socialización reducida a la adaptación al orden y a las normas establecidas. No se educa para reproducir acríticamente, sino para estimular el deseo de aprender a participar en la proyección creativa de la realidad que se quiere vivir. En el proceso ideativo convergen y se entrelazan los imaginarios que se van gestando en el diálogo constante del mirar, del sentir y del pensar, para concebir y dibujar formas de vida más virtuosas, más humanas, más justas. Se debe, así, acompañar el aprender a participar en la creación de proyectos posibles, reales pero utópicos. Porque si bien la utopía es futuro lejano, debe servir para construir el ahora, el arte del saber vivir bien en el presente.

Y, por último, la educación es proyección y acción, es *actuar*, moviliza para aprender a participar en el idear creativo, pero también para tener el deseo de aprender a actuar en el contexto de vida. Es por ello que la relación educativa debe promover una participación activa despertando el actuar responsable para vivir los derechos en libertad y en igualdad, una vida en paz y sostenible. La educación abre así los horizontes posibles para aprender a vivir humanamente, con convencimiento y constancia, sabiendo que no hay un único camino, sino diversos, que no siempre el camino es claro, pues nos acompañan las incertidumbres, pero junto a ellas nacen las esperanzas.

Es a través de este proceso educativo éticamente relacional y políticamente comprometido, que la educación se proyecta como posibilidad de cambio y de transformación de realidades. Posibilidad que nace del deseo de educar y del deseo de aprender, que se muestran a través de participaciones dialógicas en el mundo, que se humaniza viviéndolo. Es así, desde el presente que mira al pasado y se imagina el futuro, como se pueden derribar los muros que no permiten los caminos del desarrollo y los derechos humanos de las mujeres.

Bibliografia

- AA.VV. (2005). *Retratos de maestras. De la Segunda República hasta nuestros días*. Madrid: Cispraxis.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incerteses*. Barcelona: Viena Editorial.
- BOBBIO, N. (1990). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Trotta.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CARRILLO, I. (2006). «El sentir de la reflexió ètica: imaginar i viure els valors». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 5, p. 145-161.
- CARRILLO, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: Graó.
- CARRILLO, I.; TORT, A. (2009). *Mestres i pedagogues*. Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- FREIRE, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GUITART, R.; CARRILLO, I.; FATSINI, E.; PRAT, P. (2010). «A voltes amb la coeducació. De la igualtat de gènere a l'educació en la diversitat». *Guix*, núm. 363, p. 73-79.
- NASH, M. (2004). *Mujeres en el mundo*. Madrid: Alianta.
- OLIVERA, M. (coord.) (2004). *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas*. Tuxtla Gutierrez: UNICACH-CONACYT-UNACH.
- RIVERA, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: PPU.
- SEN, A. (2009). *Identitat i violència. Qui té interès a convertir la identitat en un conflicte?* Barcelona: La Campana.
- SERRANO, L. (1931). «La pura feminidad». *Las Noticias*, 8-07-1931.
- ZAMBRANO, M. (1988). *Persona y democracia*. Barcelona: Anthropos.

